



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS

MESTRADO EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

**METODOLOGIAS DE ENSINO APRENDIZAGEM: Uma
Abordagem sob a Percepção do Estudo de Língua Portuguesa no
Ensino Fundamental do Município de Oriximiná
Pará - Brasil**

JACINEIDE DE SOUZA VINENTE

Lisboa, julho de 2019

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS
MESTRADO EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO
SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

**METODOLOGIAS DE ENSINO APRENDIZAGEM: Uma Abordagem sob
a Percepção do Estudo de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental do
Município de Oriximiná - Pará - Brasil**

JACINEIDE DE SOUZA VINENTE

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na Especialidade de Supervisão: **METODOLOGIAS DE ENSINO APRENDIZAGEM: Uma Abordagem sob a Percepção do Estudo de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental do Município de Oriximiná - Pará – Brasil**, sob a orientação do Professor Doutor Jorge Manuel de Almeida Castro.

Lisboa, julho de 2019

VERSO DA FOLHA DE ROSTO

Dedicatória

À Deus, por Ele ser a fonte de todo o conhecimento e fortaleza, e a quem devemos dar graças por ter concedido o grande dom da perseverança;

À família que sempre me apoiou em minhas decisões e esteve ao meu lado nas horas e momentos que mais precisei;

E, aos amigos que fortaleceram esse sonho como Luciane, Francelina, Luci Kelly e Neila colorando para que esse momento fosse alcançado.

Agradecimento

À Deus, por ter nos dado os dons da sabedoria e do discernimento para sabermos agir com diplomacia e perseverança diante dos obstáculos superados.

A meus pais, em especial minha mãe Rosene de Souza Vinente, que me incentiva e que sempre está ao meu lado nas caminhadas e que compartilha das minhas alegrias e angústias.

Aos professores que não hesitaram em momento nenhum em ajudar a ampliar e aprofundar nossos conhecimentos, ensinando-nos a ser homem;

E aos colegas de curso que persistiram e contribuíram para mais essa vitória.

Agradeço!

Resumo

O novo paradigma da educação sugere que o educador deste século desenvolva habilidades que sejam capazes de lidar com a complexidade de sala de sala de aula, tendo como luz as teorias defendidas por Henri Wallon,; os incentivos das Organizações das Nações Unidas; e acima de tudo priorizar uma educação voltada para a cognição e funcional, voltada para as questões de ordem social, e que ajudem o progresso de cada ser humano. Além de reforçar o processo de escrituração e suas etapas de produção ressaltar as preparações que seguem uma escritura: a leitura e a oralidade, o contexto e fatores linguísticos; e o trabalho centrado no professor- o macroprocesso, e o trabalho centrado no aluno – o Microprocesso. Para isso, a presente dissertação de mestrado põe em evidência à produção de textos nos anos finais do ensino fundamental nas escolas públicas do município de Oriximiná, Estado do Pará, na região norte do Brasil. Nosso principal objetivo em verificar os meios como se propõem e se planejam a produção de escrituração que tem importância no desenvolvimento dos alunos; verificar os procedimentos adotados por professores e suas propostas metodológicas, buscando exemplificar problematizações das escritas dos nossos alunos. Tudo isso fundamentado em vários teóricos, no qual será demonstrado por um estudo empírico e investigação qualitativa, com base em métodos de inquérito por questionários com questões fechadas e aplicadas em quatro escolas públicas. Para não envolver nomes reais, identificamos os nomes das escolas e profissionais da educação com heterônimos. Todo o resultado demonstrado aqui ressalta a concretização do esforço de toda a comunidade escolar em procura melhorar a qualidade do ensino. Contudo, todo esforço ainda se reflete em questões de investimentos, as salas de aulas precisam ser melhoradas afim de proporcionar melhor aprendizagem; assim como seus acervos precisam ser renovados; e bibliotecas com pessoal qualificado para orientar todos aqueles que procuram.

Palavra-chave: Escrituração, sala de aula, escrita e leitura,

Abstract

The new paradigm of education suggests that the educator of this century develop skills that are capable of dealing with the complexity of the classroom in light of the theories advocated by Henri Wallon; the incentives of United Nations Organizations; and above all to prioritize an education focused on cognition and functional, geared to social issues, and that help the progress of each human being. In addition to strengthening the bookkeeping process and its production stages, it is important to emphasize the preparations that follow a writing: reading and orality, context and linguistic factors; and the work centered on the teacher - the macroprocess, and student - centered work - the microprocess. For this purpose, the present Master's dissertation highlighted the production of texts in the final years of elementary education in the public schools of the municipality of Oriximiná, State of Pará, in the northern region of Brazil. Our main objective in verifying the means as they are proposed and if they are planned the production of bookkeeping that has importance in the development of the students; to verify the procedures adopted by teachers and their methodological proposals, seeking to exemplify problematizations of the writings of our students. All this is based on several theorists, which will be demonstrated by an empirical study and qualitative research, based on questionnaire survey methods with closed questions and applied in four public schools. In order not to involve real names, we have identified the names of schools and education professionals with heteronyms. All the results demonstrated here highlight the achievement of the efforts of the entire school community in order to improve the quality of teaching. However, all efforts are still reflected in investment issues, the classrooms need to be improved in order to provide better learning; just as their collections must be renewed; and libraries with qualified staff to guide all those seeking.

Keyword: Bookkeeping, classroom, writing and reading.

Abreviaturas

FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento

MEC: Ministério da Educação

PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais

PND: Programa Nacional de Livro Didático

PNLD: Programa Nacional do livro didático

Índices de Figuras

Figura 1: Evolução do Ideb no município de Oriximiná-PA – rede pública.....	74
Figura 2: Respostas dos professores - “Você propõe a seus alunos produções textuais? ” Há uma unanimidade nas respostas quanto ao item “sim” e rejeição quanto ao “não.....	75
Figura 3: Respostas dos professores - “Você costuma planejar suas produções textuais? ” Todos àqueles que responderam à pergunta nº01, o item sim, e complementaram que seu planejamento consta com pelo menos uma proposta de produção textual por bimestre, ou seja, dos nove questionados: cinco (05) responderam por bimestre, três responderam por mês e apenas um (01).....	76
Figura 4: Respostas dos professores - “Quais as principais metodologias utilizadas para as produções de texto? ” Constatou-se que, muitos educadores seguem à risca as propostas metodológicas que vem proposta pelos livros didáticos e muitos nem sabe o que seguir, pois tantas informações.....	76
Figura 5: Respostas dos professores - “Você utiliza vários gêneros textuais? ” Nessa pergunta gostaríamos de ter mais fundamento quanto aos gêneros textuais. Pois as respostas ficaram entre “narrativos” e “argumentativos”	77
Figura 6: Respostas dos professores - “A produção de seus alunos tem contribuído para o processo de aquisição de leitura e escrita? ”, como fala a pergunta de número cinco (05), fica em pausas, no entanto quando voltam em si, afirmam como mostra as respostas que “sim”, porque os alunos que escrevem bem são àqueles que leem muito, que pesquisam, frequentam outros lugares e principalmente, são os mais informados	78
Figura 7: Respostas dos professores - “Sua escola dispõe de uma Biblioteca? ” Todas as escolas tanto do ensino fundamental e ensino médio apresenta Biblioteca, afirmando o “sim”	78
Figura 8: Respostas dos professores - “Sua escola dispõe de uma Biblioteca? ” Todas as escolas tanto do ensino fundamental e ensino médio apresenta Biblioteca, afirmando o “sim”	79
Figura 9: Respostas dos professores - “A escola tem algum projeto que fortaleça a produção de textos? ” As respostas ficaram entre o “sim” e o “não”, muitos não sabem porque trabalhar produções textuais dos alunos.....	79

Índices Geral

Dedicatória		iv
Agradecimentos		v
Resumo		vi
Abstract		vii
Abreviaturas		viii
Índice de Figuras		ix
Índice Geral		x
a.	Introdução	12
a.a	Problemática	17
PARTE I	ENQUADRAMENTO TEÓRICO	21
CAPÍTULO 1.	A EDUCAÇÃO BRASILEIRA	22
1.1	A complexidade na educação	22
1.2	Uma visão histórica da educação brasileira	23
1.3	Propostas para resolver a complexidade	24
CAPÍTULO 2.	ESCRITURAÇÃO	30
2.1	Escritura: origem, desenvolvimento e aquisição	30
2.2	Escrituração: uma proposta contemporânea	32
2.3	A leitura e a prática de redigir	33
2.4	A oralidade como suporte para a produção do texto escrito	34
2.5.	Fatores facilitadores da escrituração	36
2.5.1	<i>Fatores extralinguísticos</i>	37
2.5.2	<i>Fatores linguísticos</i>	38
CAPÍTULO 3.	PROCESSO DE PRODUÇÃO DE ESCRITURA	42
3.1	O que é escritura?	42
3.2	A prática de produção de escritura	43
3.2.1	<i>O Macroprocesso: o trabalho do professor</i>	44
3.2.1.1	<i>O antes: planejamento</i>	44
3.2.1.2.	<i>O durante: a produção</i>	47
3.2.1.3	<i>O depois: o direcionador</i>	48
3.2.2	<i>O Microprocesso: centrado no aluno</i>	50

3.2.2.1	<i>O Planejamento</i>	50
3.2.2.2	<i>A exposição</i>	52
3.2.2.3.	<i>A avaliação</i>	53
CAPÍTULO 4	Métodos Pedagógicos	55
4.1	Métodos dos saberes	55
4.2	Estudos das novas metodologias pedagógicas	57
4.3	Método de ensino	58
PARTE II	ESTUDOS EMPÍRICOS	62
CAPÍTULO 5.	METODOLOGIA	63
5.1	Introdução	63
5.2	Lócus da pesquisa	65
5.3	Questões de investigação	66
5.4	Objetivos	66
5.4.1	<i>Geral</i>	66
5.4.2	<i>Específico</i>	67
4.5	Hipóteses e variáveis	67
5.6	Caracterização da amostra	67
5.7	Instrumentos de recolha e análise de dados	68
5.8	Dimensões e critérios de seleção da amostra	71
5.9	Ética da Pesquisa	72
5.10	Procedimentos Estatístico	72
CAPÍTULO 6.	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	73
6.1	Apresentação dos resultados da pesquisa	73
CAPÍTULO 7.	DISCURSÃO DOS RESULTADOS	80
7.1	Discursão dos resultados	80
Conclusão		82
Referências Bibliográficas		83
Anexos		88

a. Introdução

Na região Amazônica, a questão do letramento dos nossos alunos é uma tarefa complicada, pois deve-se além de tudo, considerar desde investimentos públicos, como livros didáticos descontextualizados, salas de aulas lotadas, assim como também a didática aplicada. Considerando todos esses entraves, para o professor de língua materna, ainda recaem as exigências quanto a leitura e a escrita dos meninos que é árdua. É nesse contexto que se reconhece a importância do livro didático como instrumento que pode ou não facilitar o letramento.

Vivenciamos momentos de investigação e modificações no âmbito escolar que visam favorecer gradativamente o ensino e a aprendizagem que está sendo cada vez mais analisado e observado através de pesquisas e sob essa perspectiva que apresentamos desenvolveremos esta dissertação: uma metodologia de ensino aprendizagem: com abordagem sob a percepção do estudo de língua portuguesa no ensino fundamental.

Nesse sentido, o trabalho está relacionado principalmente às preocupações que o professor de Língua Portuguesa demonstra quando utiliza o livro didático: suas frustrações principalmente quando o livro traz textos e informações que mostram realidades que não estão condizentes com as do aluno. De um lado temos o professor, e de outro, o Governo Federal disponibiliza os livros didáticos, cujos analisado aborda de forma equilibrada alfabetização e letramento com meio para verificar quais gêneros o compõem e se o tratamento dado aos textos deste livro dá conta de promover o letramento dos alunos.

“Compêndios são os livros que expõem total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares [...] livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático”. (OLIVEIRA, 1980, p. 12 apud OLIVEIRA et al., 1984, p. 22).

Atualmente, o livro didático é uma ferramenta que é disponibilizada pelo Governo Federal através do Programa Nacional do livro didático- PNLD, adquiridos e distribuídos pelo Ministério da Educação -MEC para todo o país por intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento – FNDE, após uma criteriosa avaliação da Secretaria de Educação Básica para que professores e alunos recebam materiais de qualidade física e pedagógica. Além de disso, os livros são um material reutilizável, e, devem ser manuseáveis por três anos consecutivos e, também, estimulam a conservação e a devolução a cada ano de uso.

Já que o livro didático vem diretamente para as escolas e está à disposição da nossa comunidade escolar, este deve auxiliar os professores através do processo de leitura e de exercícios orais e escritos, os mesmos devem trazer os elementos básicos que contém nos currículos. São esses elementos de uma organização do livro – os textuais, interpretativos, gramaticais e de produções - que favorece tanto usos coletivos, quanto individuais. E que como tal, apresentam relevância, em diversos textos e contextos, e também, um elemento indispensável do processo de ensino-aprendizagem.

As discussões acerca da língua materna perpassam principalmente pelas questões metodológicas utilizadas pelo professor de sala de aula, que tornam o ensino sistematizado e prejudica o entendimento de nossos aprendizes que torna muitas vezes mecânico com regras e normas.

É nesse sentido que apresentamos a aplicação deste projeto, pois é preciso que o professor seja capaz de propor ao aluno um ensino que traga a importância do saber falar e escrever de forma culta; assim como também, respeitar e levar em consideração as individualidades do aluno tornando-o capaz de identificar as variedades linguísticas e como utilizá-la em cada situação do dia a dia.

De acordo com Heidegger, pode-se dizer que a linguagem vai muito além de normas técnicas:

“A linguagem é a casa do ser. O homem, habitando-a, existe. Ela se constitui a passagem obrigatória de todos os trajetos do pensamento, revelando em palavras a existência do ser homem, de sua essência. O homem é o pastor do ser, seu guardião. Nesse caso, guarda o sentido do ser, ou seja, cuida de ser através da linguagem.” (HEIDEGGER, 1991; APUD, SANTOS, 2009; p.60).

Contudo, pelo histórico e pela vasta literatura, e ainda considerando que o livro é um recurso indispensável à sala de aula, este material abre precedentes para uma compreensão para análises gramaticais e linguísticas, pois cada autor considera suas visões e estudos sobre a língua Materna que não estão em acordo com os contextos de cada região do Brasil.

O tema, chama a atenção, primeiramente porque vivenciamos essas situações de sala de aula como professora de Língua Portuguesa sobre quais os métodos de ensino são mais eficazes em relação à aprendizagem e, destes quais têm sido mais utilizados pelos professores na percepção dos alunos?

Tal tema inquieta, não só porque estamos inclusos nas escolhas de livro didático. Diante desse contexto, já foram de várias escolhas, muitas delas sem saber o que era mesmo o

que estava analisando? Hoje, tendo outras visões e possibilidades de teorizar quanto à essas escolhas, percebemos o quanto é importante essa análise de referências bibliográficas; os métodos de trabalho, os procedimentos, as questões gramaticais, as variações linguísticas e as atividades abordadas em sequência. Diante deste cenário o tema é bem adequado neste período, pois é quando acontece as escolhas dos livros didáticos para o triênio subsequente 2017, 2018 e 2019.

Saviani (1996) faz referência aos saberes que devem ser construídos pelos professores em seu processo de formação inicial e continuada, e afirma que sendo o processo educativo um fenômeno complexo, os saberes envolvidos também o são. Conforme o autor, há cinco categorias de saberes, sendo elas o saber atitudinal, o saber crítico-contextual, os saberes específicos, o saber pedagógico e o saber didático curricular e, salienta que são esses os saberes que todo educador deve dominar, e desta forma, devem fazer parte do seu processo de formação.

Com o presente trabalho, o principal desafio é proporcionar melhorias para o ensino de Língua Portuguesa, apresentando métodos de ensino mais eficazes em relação ao ensino aprendizagem que possam estar em consonância com os livros e com a realidade dos nossos educandos.

Não se considera aqui a língua como um mero instrumento de transmissão de mensagens e nem como veículo de comunicação por meio da qual alguém diz ou escreve algo para alguém que deve compreender o que ouve ou que lê, mas um processo de interação entre os falantes de Língua Portuguesa.

Letramento é o estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral.

Já que, toda comunicação produzida, nas mais diversas atividades humanas, está relacionada a usos variados da língua, tanto oral como escrito. Entretanto, com as mudanças sociais, econômicas e culturais, novas situações de comunicação foram surgindo, como o e-mail, por exemplo. Daí surgem formas discursivas novas, tais como editoriais, artigos de fundo, notícias, telefonemas, telegramas, tele mensagens, teleconferências, videoconferências, reportagens ao vivo, cartas eletrônicas (e-mails), bate-papos virtuais, aulas virtuais e assim por diante.

Como afirma Marcuschi, em que afirma que os gêneros textuais têm uma função comunicativa compreendendo assim, aspectos linguísticos estruturais. No Brasil, por

exemplo, Tais fundamentos aparecem nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os quais retomam a ideia com expressões diferenciadas, assim como reconhece a necessidade de aplicação de novas metodologias. Essa é nova ferramenta de trabalho, para muitos educadores, apresentam complexas e dificultosas, no entanto, tornou-se a base e o eixo norteador do ensino, mas questionamentos quanto a sua metodologia e uso didático circundam as discussões educacionais, a começar pela sua escolha. Saber qual gênero textual melhor se adapta a um universo e de que forma o trabalhar é, para muitos, uma grande dúvida ao abordar gêneros textuais, porque, há de se considerar o que os estudiosos apresentam teoria concernentes a gênero textual.

[...] Implica uma apreensão, um conhecimento da realidade que circunda. Essa leitura primeira que faz da realidade se modifica, se reconstrói a partir de uma visão pessoal, e se manifesta mediante o uso de uma linguagem. E ao manifestar essa reconstrução do real, o produtor do texto está se dirigindo a um interlocutor a quem tem intenção de atingir. (PILETTI, p. 38)

Nesse sentido, o Governo Federal disponibiliza os livros didáticos que de forma equilibrada alfabetização e letramento com meio para verificar quais gêneros o compõem e se o tratamento dado aos textos deste livro dá conta de promover o letramento dos alunos.

Compêndios são os livros que expõem total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares [...] livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático. (OLIVEIRA, 1980, p. 12 apud OLIVEIRA et al., 1984, p. 22).

O estudo justifica-se pela importância de o meio acadêmico conhecer as metodologias de ensino que os alunos consideram mais eficazes para sua aprendizagem e, com base nessas informações melhor gerenciar as atividades de ensino e, se necessário for, revisar a política de ensino adotada. Nesse sentido, os resultados deste estudo visam contribuir e subsidiar decisões de gestão do processo ensino-aprendizagem, tanto do ponto de vista da docência quanto, principalmente, de políticas das instituições de ensino superior.

De acordo com Miranda (2006), a expansão e variedade das Instituições de Ensino Superior, faz com que essas instituições se atentem às práticas de gestão e desenvolvimento de novas estratégias para se sobressair às demais. Entretanto, na concepção de Canterle e Favaretto (2008), os desafios impostos às IES são referentes à gestão e a construção da qualidade, em um cenário altamente dinâmico, constituem desafios impulsionando-as para

que busquem novas alternativas de gerenciamento e eficiência para fornecer ensino de qualidade à sociedade.

Nesse contexto, considera-se que homens e mulheres usam a linguagem para desenvolver certos graus de letramento, como no processo de produção de textos, que é uma forma de expressar ideias, pensamentos e intenções. Essa prática estabelece caráter interpessoal entre os interlocutores de uma mesma língua porque oferece e recebe influências do outro (emissor e receptor), alterando representações que aparecem da realidade da sociedade e o rumo das (re) ações.

A escrituração dentro da escola, tem encontrado pouco espaço para um trabalho bem eficaz e detalhado de acordo com as previsões de atividades por etapas, pois se refuta sobre a questão de como se aprende e como se ensina? Visto que essa prática ainda serve como um dos principais instrumentos de avaliação da aprendizagem. Assim, ao analisar os métodos de ensino na Língua Portuguesa e sua eficiência no município de Oriximiná – Pará, ao compararmos livros didáticos de autores que abordam procedimentos metodológicos e como adequar à realidade do aluno.

Ao descrever minuciosamente essas análises, pode-se afirmar que podemos enumerar algumas fases de escrituração: como o planejamento, a produção e o direcionamento do professor, e assim como o planejamento a exposição e a avaliação centrada no aluno, além de a reescritura. A partir dessas sequencias logicas, pode-se afirmar que o aluno desenvolverá maturação intelectual, que é expressa em habilidades e competências.

Hoje, na escola, no trabalho e em qualquer lugar que a pessoa se apresente, é imprescindível saber escrever “bem”, ou seja, utiliza com sabedoria o poder de argumentação que é ter clareza e objetividade na sua informação ou comunicação.

Embora a prática de produção de textos já tenha sido muito mensurada por autores, ainda assim surgirão especulações difíceis ou insuficientes para responder todas as problemáticas. Contudo, a proposta é, mais uma vez examinar minuciosamente algumas obras documental e não documental e, a partir de então, apresentar novos direcionamentos para essa prática.

Além de contribuir para o fortalecimento do trabalho das práticas de produção de textos do professor, o tema torna-se de suma importância para professores de Língua Portuguesa para desenvolverem alternativas metodológicas que proporcionem ao discentes condições de desenvolver habilidades e competências em sala de aula assim como em qualquer área do conhecimento linguístico.

a.a. Problemática

O mundo que nos cerca cada vez exige de nós uma capacidade melhor de apreender as informações e conhecimentos do dia a dia, a elas estão relacionadas as práticas sociais que desenvolvemos nas relações interpessoais no trabalho, política, escolas, lazer, nas mais diversas esferas e ambientes da sociedade, assim, torna-se importante conhecer instrumentos que permitam o acesso a novas informações, aos saberes e à cultura de modo geral.

Nesse contexto, o domínio da escrita e da leitura de textos que circulam em todas as esferas sociais do conhecimento é divisor social, pois o falante de Língua Portuguesa que não domina tais informações fica limitado ao conhecimento sistematizado, daí alguns autores chamar os falantes letrados de funcionais, ou até analfabetos.

Vivemos na era da comunicação rápida e cada vez mais tecnológica, de profusão de imagens, linguagens sintéticas, de novas formas de organização de mensagens – verbais ou não verbais. Essas transformações, cada vez mais o pleno domínio de diferentes linguagens. Nesse caso, o livro didático pode ser uma das formas de interagir com as diversas linguagens, não apenas como comunicabilidade e, como também condição de apropriação de novos conhecimentos e mais desenvolvimento cognitivo.

É nestas limitações que buscamos reforçar a produção de textos como uma das ferramentas essenciais para o domínio da escrita e, conseqüentemente da leitura, pois numa sociedade dinâmica e altamente tecnológica, as exigências vão muito além do saber reconhecer e decodificar as letras ou mesmo escrever o próprio nome. O falante do século XXI, precisa antes de tudo se reconhecer como participantes da cultura escrita, que sejam capazes de realizar leituras autônomas e críticas, de produzir textos eficazes, que atinjam seus objetivos comunicativos.

Nesse caso, deve-se destacar a linguagem verbal (falada e escrita) no universo de comunicação como suporte para a leitura e escrita, mesmo que ampliadas em esquemas sofisticados da informática, ainda são a base de todo conhecimento científico e tecnológico, portanto um acúmulo de informações e conhecimentos.

Conforme Nérice (1978, p.284), a metodologia do ensino pode ser compreendida como um “conjunto de procedimentos didáticos, representados por seus métodos e técnicas de ensino”, é esse conjunto de métodos que são utilizados com o intuito de alcançar objetivos do ensino e de aprendizagem, com a máxima eficácia e, por sua vez, obter o máximo de rendimento.

Volta-se a atenção para as transformações da sociedade e a necessidade de modificar as tradicionais formas de ensinar, de aprimorar constantemente as práticas e os saberes docentes (VAILLANT; MARCELO, 2012). Tudo isso levando em conta as mudanças que ocorreram na forma de ensino com o uso das tecnologias; os desafios impostos aos professores e as oportunidades com a inserção de novas formas e meios, exige dos professores novos métodos de ensino.

Essas teorizações surgiram como consequência à profissionalização do ensino e dos docentes, e remetem ao fato destes saberes não se limitarem à transmissão de conhecimento aos alunos, mas sim a um conjunto de fatores que são construídos e adquiridos com a formação e a experiência, vivências e habilidades específicas adquiridas com o tempo (CUNHA, 2007; TARDIF, LESSARD, LAHAYE, 1991) que provocam discussões acerca dos saberes docentes.

Para Tardif (2002), os saberes docentes são adquiridos e construídos em um processo contínuo de aprendizagem, isso significa dizer que o professor aprende de forma progressiva e, com isso, se insere e domina seu ambiente de trabalho. Assim, não se pode dizer que os saberes docentes são constituídos por um conjunto de conteúdo definidos e imutáveis.

Os estudos relacionados à formação e profissão docente, nos remetem a novas orientações para a necessidade de uma revisão da compreensão das práticas pedagógicas dos professores.

Nesse caso, de acordo Nunes (2011), considera-se que o docente em sua trajetória profissional, constrói e reafirma seus conhecimentos, levando em conta a necessidade de sua utilização, suas experiências, e seu percurso na formação.

Conforme Anastasiou (2001), toda a sua literatura demonstra um resgate histórico dos métodos e metodologias de ensino, e através deles revela que as escolas jesuítas influenciaram por muito tempo, a forma de ensino no Brasil com reflexos que permanecem até hoje, como aulas expositivas, resolução de exercícios, memorização de conteúdo, e um sistema rígido de conduta e avaliação eram características comuns do sistema jesuítico.

Em análise às práticas de produção textual em questão sugerimos uma diversidade de gêneros presentes no livro como a proposta de trabalho a partir de gêneros textuais, mas percebe-se uma grande preocupação classificatória e estrutural e suas orientações para a vida deixam falhas quanto a sua funcionalidade.

Quanto aos livros didáticos, atualmente, correspondem a um instrumento de trabalho integrante do dia a dia escolar, em particular manuseado por professores e alunos, que certamente fazem de uma relação de intervenção do ensino de qualidade e com tal

instrumento, é parte tradicional desde o século XVIII. É um objeto cultural de difícil definição, mas pela familiaridade de uso é possível identificá-lo e diferenciando-os de outros livros.

O decreto 9.154 de 1º de janeiro de 1985 criou o Programa Nacional de Livro Didático - PND que estabelece o fluxo regular de recursos para a aquisição e distribuição de livros didáticos em todo o país. Com esse novo programa, os livros didáticos são produzidos em forma de coleções destinadas às diferentes séries do Ensino Fundamental e obrigatoriamente apresentam livro do aluno e livro do professor.

De acordo com Schmidt (2004), o livro didático é o material importante e de grande aceitação porque, além de fornecer, organizar e sistematizar os conteúdos explícitos inclui métodos de aprendizagem da disciplina. Não é apenas livro de conteúdos de história, Português, Geografia, Química, é também um livro pedagógico que contém uma concepção de aprendizagem.

É importante destacar que a distinção essencial do uso do livro didático reside na interferência constante do professor e a sua mediação entre o livro didático e o aluno, com vantagens e desvantagens como os demais materiais dessa natureza. É nesse sentido que precisa ser analisado.

Segundo Lajolo (1996), o livro didático assume certa importância dentro da prática de ensino brasileira nestes últimos anos, isso é notável, principalmente, em países como o Brasil, onde "a precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina". Por esse motivo, surgiu a preocupação de fazer uma análise de como esse instrumento de ensino-aprendizagem vem sendo percebido e utilizado pelos professores de língua portuguesa.

Tal atenção se faz necessária uma vez que, através do uso contínuo e onipresente do livro didático, este material poderá ser visto como única fonte de ajuda ao professor ou, ainda, apresentar-se como substituto do docente, podendo comprometer a aprendizagem do aluno.

Busca-se, neste trabalho, fazer uma análise de como o livro didático vem sendo utilizado pelos professores de língua portuguesa em sala de aula. Para isso será traçada, primeiramente, sua trajetória histórica. Logo depois, faz-se necessário salientar pontos de vista de autores como Coracini (1999), Faria (1984), Lajolo (1996), Neves (1999), entre outros, sobre a importância do livro didático e o que levou esse instrumento a ser tão valorizado na prática de ação docente.

O professor não pode mais ser aquele que tem uma didática definida com papel de apenas ensinar o conteúdo, ele deve assumir seu papel de mentor e facilitador, deve priorizar e intermediar o acesso do aluno à informação, na concepção de Veiga (2006). Com isso, suas técnicas devem ser aprimoradas constantemente e seus métodos e metodologias de ensino, consequentemente, atender às necessidades que vão surgindo.

Diante deste contexto, expõem-se a questão norteadora deste estudo:

- Quais os métodos de ensino são mais eficazes em relação à aprendizagem e, destes quais têm sido mais utilizados pelos professores na percepção os alunos?
- Que gêneros textuais do livro didático foram priorizados no ensino- aprendizagem?

Desta forma, o objetivo consiste em verificar quais os métodos de ensino se mostram mais eficazes em relação à aprendizagem, na percepção dos alunos e, destes quais têm sido mais utilizados pelos professores. Em complemento ao estudo, também se analisa a titulação e a formação docente que os professores tiveram ou tem frente aos dados levantados.

Toda essa literatura didática tem sido objeto de preocupações especiais das autoridades governamentais, escritores e editoras quanto às adequações de métodos, metodologias, já que os livros escolares têm sido avaliados segundo critérios específicos ao longo da História da Educação.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1.

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

1.1. A complexidade na educação.

Os novos horizontes da educação desvelam as possibilidades de desenvolver alternativas para atender a cada complexidade que se apresenta aos profissionais do setor educativo. A complexidade mencionada não é apresentada no sentido de **confuso, complicado, difícil**, mas no sentido de observável sob diferentes aspectos da realidade de sala de aula. Dessa forma, do ângulo em que isso se vê como uma problemática, tendo como pressuposto é que se compreenda as fragmentações do ensino e a necessidade de sua superação.

Entre as propostas para este século (XXI), concorrem as citadas por Zita Ana Lago Rodrigues, teórica que reforça a ideia que todos aqueles que atuam no campo educativo tem procurado ampliar o pensamento e a razão para entender a complexidade da realidade.

“Possuem preocupações referentes à produção multidimensional, a complexidade do pensamento globalizante e a consciência reflexiva de si e do mundo, a partir da crítica e da reflexão transformadora”. (PETRÁGLIA, Apud, RODRIGUES, 1999, p.46)

Conflitos, acerca da educação, entretanto, ainda se confluem no ambiente escolar, as quais muitas delas ainda são desenvolvidas nos modelos tradicionais: como a desconsideração da realidade e dos interesses do aluno; a abordagem de conteúdos descontextualizados; exercícios mecânicos cansativos de memorização e de identificação de fragmentos linguísticos, quando utilizados em frases ou orações descontextualizadas.

Isso significa afirmar que muitos profissionais dessa pedagogia tradicionalista ignoram as transformações deste século, no que diz respeito ao campo intelectual (pela ciência); ao campo industrial (pelo avanço nas tecnologias) e ao campo social (pela democracia). Assim, nesse contexto compreende-se que essa nova geração de aprendizes requer cidadãos conscientes, com objetivos bem definidos; eles também deverão estar preparados para agir e ligar fatos reais da vida a conteúdos que refletem várias dimensões (o que se faz nelas e serve a uma variada rede de propósitos e contém uma ampla gama de assuntos e processos); a

simultaneidade (muitas ocorrências ao mesmo tempo); e a previsibilidade (é possível conhecer de antemão como o processo evoluirá).

Dentre as demais dificuldades que se apresentam aos educadores, por conta de questões pedagógicas, estruturais e pessoal das escolas como um todo, é difícil reconhecer a complexidade do processo educacional, porque, nesse caso, seria necessário leva-los a resolver as próprias angústias, como conciliar as exigências dos programas curriculares oficiais das escolas com as necessidades concretas dos alunos; assim como administrar o grupo sem deixar de atender casos particulares; e simultaneamente, avaliar objetiva e discursivamente o desempenho dos estudantes. A respeito disso, leia-se TESCAROLO:

“A complexidade lógica integraria um modo de pensar que assume o desafio de reunir o conhecimento ao contexto e aos diversos contextos entre si para enfrentar as incertezas, as antinomias, as contradições e os antagonismos lógicos da realidade”. (TESCAROLO, 1999)

1.2. Uma visão histórica da educação brasileira

Muitas foram as mudanças ocorridas no campo educacional desde o Período Colonial até a democratização do ensino público do Brasil. As limitações encontradas nesse campo do sistema de educação brasileiro, podem, porém, ser suficientemente apontadas, conforme registro dessa história. Entre os principais tropeços dos educadores, foram tentativas de melhorar a organização dos sistemas de ensino, para aplicação de um ensino de qualidade.

Como se sabe, o sistema educacional no Brasil sempre esteve subordinado às questões de ordem políticas, principalmente, no Período Militar (1964 – 1980). Período marcado por desigualdades sociais, injustiças e desvalorização de profissionais do setor educativo. Nessa época, além de muitas censuras ocasionadas pelo Governo Militar, certos pensadores como: Paulo Freire, Anísio Teixeira, dentre outros, foram silenciados pelo regime opressor, todavia, apesar de toda repressão, seus pensamentos ecoam até hoje.

Com o final do regime militar, seguido do Período da Abertura Política (1984 -2001), a questão na área educativa conseguiu se fortalecer com novas propostas pedagógicas, voltadas para a democratização do ensino público. Essa nova fase de organização política em volta da educação foi assumida não só por profissionais da área, mas também por antropólogos, sociólogos, filósofos, historiadores, psicólogos, entre outros profissionais de diversas áreas do conhecimento que se mobilizaram e contribuíram com uma participação ativa. Nesta nova fase os profissionais das áreas de conhecimento discutem e assumem postos

a favor de um novo modelo de educação, num sentido mais amplo e, assim, concretizar discursos dantes pensados além do sistema escolar, com relação à sala de aula e à dinâmica escolar em si mesma, todas essas falas são em nome do progresso da educação.

1.3. Propostas para resolver a complexidade.

Nesse cenário de transformações de final século, o sistema educacional não pode ficar de fora desse processo, porque as mudanças afetam não apenas o campo social, mas também o cultural, que assim, como a história da humanidade, todo processo de desenvolvimento sociocultural está centrado na aquisição do conhecimento intelectual e tecnológico, fato que leva pessoas inquietas à busca do saber; e a rever os conceitos e os rumos da educação neste século.

Acontecimentos como a globalização, por exemplo, afetaram, além do que se tem de saber para enfrentar o mundo, o que se tem de saber para compreender a si mesmos, seres pensantes. Veja o que afirma Beatriz Scoz:

“É impossível discutir hoje os limites e as oportunidades dos seres humanos sem compreender o significado da globalização e as novas tecnologias a elas atreladas: como a informática e a internet que nos permite (sic) consultar um médico a quilômetros de distância e trabalhar sem sair de casa”. (SCOZ, Beatriz. Rumos da Educação no Próximo Milênio: Psicopedagogia on Line, p.01)

Todas as discussões sobre o ensino no Brasil, tem-se centrado na necessidade de melhorar a qualidade do ensino público no país. Tendo como preocupação dos teóricos a busca de tentar compreender os fatores que interferem no ensino aprendizagem, assim como apresentar caminhos para que educadores de sala de aula, procurem melhorar o processo de aquisição de conhecimento do aluno.

Pensando nisso, organizamos aqui algumas sugestões como propostas para o ensino aprendizagem. Elas representam conhecimentos instigadores que pode estimular educadores a desenvolver um bom trabalho de sala de aula.

Uma das propostas mais evocadas para este século, é que a escola deve proporcionar ao educando uma formação integral ao aluno, considerando o intelectual, o afetivo e o social, denominado por estudiosos de teoria da cognição. Essa teoria, foi defendida, entre outros, por Henri Wallon, no início do século XX. Para ele, a construção do conhecimento do ser humano

estaria relacionada à integração de quatro elementos básicos: a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do “eu” como pessoa, ou seja: “Wallon considera a pessoa como um todo: afetividade, movimento e espaço físico se encontram num mesmo plano”. (WALLON, Henri. Teoria da cognição. Revista Nova Escola, ano 1998, p.18)

Em sua obra, Henri Wallon afirmava que as emoções apresentam um papel preponderante no desenvolvimento da pessoa. São elas que determinam as manifestações de desejos, vontades que expressam um universo importante e perceptível para o conhecimento. As manifestações de uma criança (no seu sistema neurovegetativo) revelam seu caráter e sua personalidade. Sendo assim, portanto, a emoção é altamente orgânica, ela altera a respiração, os batimentos cardíacos, e até mesmo, o tônus muscular tem momentos de tensão e distensão que ajudam o ser humano a se conhecer.

Para tanto, afirma Henri Wallon que:

“A afetividade é um dos principais elementos do desenvolvimento humano, dos quais dependem fundamentalmente a organização dos espaços para se manifestarem: a motricidade tem caráter pedagógico tanto pela qualidade do gesto e do movimento, quanto por sua representação”. (WALLON, Henri. Teoria da cognição. Revista Nova Escola, ano 1998, p.19)

De acordo com a visão de estudiosos, ligados a organizações, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura -UNESCO, a segunda proposta sugerida para se alcançar as mudanças tão sonhadas na educação estaria ligada aos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver.

Tal mudança teorizada chega a ser utópica, mas necessária e indispensável para se chegar ao futuro desejado. Os quatro pilares remetem a uma realidade deste início de século – a necessidade de estar em permanente processo educativo, porque todos os seres humanos serão aprendizes ao longo de sua vida.

A escola não deve ser o lugar aonde se vai apropriar-se do saber pronto, acabado, mas o lugar para se descobrir quais os caminhos, os processos e como selecioná-los para chegar ao conhecimento. Ela deve ser o lugar onde se proporciona aprendizagem permanente, ou seja, aprender a conhecer. Sendo assim, o papel do educador não deve ser só o de ensinar conteúdo específicos, precisa também desenvolver no seu educando o hábito de aprender a conhecer, para continuar acompanhando as transformações. É a partir desse hábito que o profissional passa a estimular e administrar a curiosidade do aluno, estimulando-o a ser um aprendiz permanente.

Nessa perspectiva, pode -se começar por encorajá-lo a leitura, as idas a biblioteca, além de propiciar espaços para perguntas e questionamentos que se escondem no âmbito implícito da sala de aula, com o objetivo de facilitar a abertura para os diálogos entre professor e aluno. Veja como revela Beatriz Scoz a respeito dessa aprendizagem permanente:

“Na perspectiva psicopedagógica, para possibilitar o aprender a conhecer e a consequente facilitação das aprendizagens permanentes, é preciso que os educadores reconheçam que o posicionamento aprendente/ensinante se sobrepõe. Para isso, o educador precisa conectar-se com um ser aprendente e o aluno com seu ser ensinante, como aquele que conhece e pode mostrar o que conhece, para ir em busca do que precisa conhecer”. (SCOZ, Beatriz. Rumos da Educação no Próximo Milênio: Psicopedagogia on Line, p.01)

O período de transformações pede que a escola seja um local onde a educação e a formação do aluno como cidadão devem ser relacionadas para que ele possa escolher um trabalho no futuro. O professor precisa articular-se entre escola e realidade externa para que essa reação não seja dissociada da vivência social. Para isso, o aprender a fazer poderia ser apontado como um dos caminhos para tirar o estudante da sala de aula, levando-o a visitar lugares em que mostrem pessoas trabalhando de verdade, para que modelos funcionais do mundo adulto proporcionem aprendizagem mais significativa para solução de problemas, ou então, procurar trazer para o ambiente escolar, profissionais, como: médicos, músicos, pilotos, engenheiros, comerciantes, encanadores, dentre outros, que possam ser orientadores voluntários com a finalidade de passar conhecimentos de práticas na comunidade; e assim, estabelecer um trabalho cooperativo entre educadores, escola e família; e possibilitar a abertura de canais de comunicação e de compreensão mútua de papéis.

Neste contexto, o aprender a conviver demanda uma proposta educacional que enfatiza a aprendizagem para a convivência e contempla, principalmente, os valores como: compreensão mútua, a solidariedade, o entendimento da diversidade, a ética, o respeito, etc., assim como, a autodisciplina, a fala, a escuta, a negociação, os hábitos de convivência altamente relevantes para uma comunidade social. Tais elementos precisam ser trabalhados no ambiente escolar, uma vez que se observa, constantemente, alunos sendo influenciados pelos maus exemplos que prejudicam a convivência entre as pessoas.

O aprender a ser, na verdade, resume as três ideias fundamentadas anteriormente, no que concerne ao autoconhecimento relacionado aos quatro pilares da educação. Pois a realidade atual exige de cada pessoa uma grande capacidade de autonomia, de julgamento, de

respeito pelo meio ambiente e pelo outro. Essas questões ajudam no crescimento pessoal de cada ser humano.

Para se realizarem os novos desafios propostos pelos quatro pilares da educação proposto pelas nações unidas, a escola precisa, contudo estar aberta às mudanças; deixar de tratar os alunos como elementos fabril e obsoleto igual aos modelos tradicionais de ensino; e também, mudar as regras do currículo que propõem um trabalho contínuo e repetitivo. Dessa forma, afastam o criador da visão de seu produto, e o deixam completamente alheios a um mundo que está sujeito as mudanças.

Pensadores preocupados com as reais mudanças sugerem a possibilidade de que as instituições de ensino revejam seu desempenho como unidade de ensino, isto é, avaliem a si próprios e, assim possam enfrentar os desafios impostos pelo século XXI. Consideremos aqui uma terceira proposta, reforçada por Cláudia Maria Garcia, acentua que o ajuste a esse novo paradigma emergente exige da escola preocupação com a formação integral do aluno (Como já foi citado por Henri Wallon), ou seja:

“1. Deveria permitir ordenar os conhecimentos científicos para aplica-los a problemas práticos e refletir sobre as consequências de tais aplicações de modo responsável; 2. Promover para todo cidadão a formação social e política, preparando o cidadão competente para todo ambiente em que vive e não apenas para o trabalho em si; 3. Ensinar convivência, cooperação, solidariedade, generosidade, amizade, respeito mútuo, valorização do outro, bom senso, vontade, espírito de luta, entre outros. (SCOZ, Beatriz. Rumos da Educação no Próximo Milênio: Psicopedagogia on Line, p.09)

Há, entretanto, ações que a escola também pode proporcionar para que seu aluno desenvolva competências e habilidades. Um exemplo disso, são orientações a fim de saber lidar com situações de diversidade, principalmente com promoção de estratégias de integração de grupos, pois sabe-se que no ambiente escolar, encontrar-se-ão diferentes pensamentos que possibilitarão novas soluções de problemas de convivência, com o fortalecimento da capacidade do educando de reduzir conflitos sociais e favorecer a inclusão social.

Outra alternativa para buscar resolver as diversidades do ambiente escolar, estaria fundamentada em trabalhos ou atividade propostas através de **projetos**, cujos temas estariam ligados à orientação e à intervenção sobre as necessidades do aluno, com atividades que desenvolvam as capacidades necessárias a participação social, intelectual e científica. Essa nova concepção transversal e interdisciplinar desafia a escola a organizar conteúdos e desenvolver atividades que favoreçam a compreensão dos múltiplos aspectos da realidade.

As propostas desenvolvidas por estudiosos não se esgotam apenas com a aprendizagem cognitiva e instrumental, mas também envolvem as aprendizagens sociais tão necessárias quanto as demais, haja vista que todas englobam áreas do conhecimento dos indivíduos o que é tão defendido por teóricos que veem a educação como o caminho mais seguro para transcender as barreiras da vida diária e adquirir um nível mais profundo de conhecimento e realização pessoal tão necessários para este século.

A partir de uma análise das transformações pelas quais a sociedade vem sofrendo, especialmente, no mundo do trabalho, como automação, a reorganização das ofertas e da procura de trabalho, a instabilidade social que tem fundamentado discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa, com concentrações específicas no domínio da leitura e escrita. Todas as proposições sugeridas, visam estabelecer um elo entre as novas tendências e as transformações da sociedade, e que este novo cenário proporcionem condições favoráveis, tanto nos recursos pedagógicos quanto humanos, para que o indivíduo desenvolva, com eficiência, essas práticas, principalmente, a de se comunicar, e de expressar pensamentos por meio da fala e da escrita, produzindo com habilidade e competência seu poder de argumentação e interlocução.

Em vista disso, no que concerne ao ensino de língua materna, deve-se centrar preocupação no domínio da linguagem, possibilidade de participação social dos indivíduos. É pela linguagem que o ser humano se comunica; tem acesso a informações; expressa e defende pontos de vistas; partilha e constrói visões de mundo na produção de conhecimento. Nesse paradigma, no ensino de língua materna, à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), busca-se explorar o saber do aluno por meio do conhecimento real, tendo sua realidade como principal foco de aprendizagem. É nessa busca da realidade que os PCNs propõem que os educadores consigam (re) significar a unidade entre ensino e aprendizagem. Visando o conhecimento como algo intrínseco aos alunos e, a partir dessa relação, deve ser construído de acordo com a formação histórica, com o grupo social e a probabilidade de influência de fatores antropológicos, culturais e psicológicos, entre outro.

O mais indicado para o desenvolvimento dessas propostas de ensino-aprendizagem são as atividades de interação entre conteúdo e realidade, pois permitem interpretar o mundo e construir significados, além de desenvolver possibilidades de ação e de conhecimento.

A proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais concebe a ideia de que se deve levar em conta o aluno como sujeito e como agente principal do ensino-aprendizagem. Com essa perspectiva, envolvido nessa relação passa a atribuir sentido no que faz e no que aprende;

provoca mudanças significativas no diálogo entre ensino e aprendizagem; e, repercute de maneira positiva no ambiente escolar, na família e na comunidade.

De acordo com o reconhecimento das diversidades existentes, é que a escola irá potencializar as capacidades dos alunos, ajustando sua maneira de selecionar e tratar os conteúdos de modo a auxiliá-los a desenvolver ao máximo as potencialidades; as capacidades de ordem cognitiva, afetiva, física, estética e as de relação interpessoal e de inserção social, ao longo de toda a vida estudantil.

CAPÍTULO II

ESCRITURAÇÃO

2.1 Escrituração: Origem, desenvolvimento e aquisição

A escrita é uma invenção relativamente recente (IV milênio a. C.). Dentre as invenções mais significativas da humanidade, ela foi um enorme avanço para a civilização porque permite recompor, com segurança, fatos, conhecimentos, acontecimentos da história da humanidade.

Segundo Ferdinand Saussure, a escrita fixa os signos da língua. É a forma tangível das imagens acústicas da linguagem articulada. Além disso, manifesta um estado da língua e só é encontrada nas civilizações evoluídas. Sua origem situa-se nas necessidades que os homens encontraram de conservar as mensagens da língua articulada para veicula-las ou transmiti-las.

A escrita é sistema simbólico de representação da fala e passou por três de desenvolvimento: a escrita sintética, a escrita analítica e a escrita fonética.

Com a evolução da linguagem escrita, teóricos afirmam que sofreu um processo de credibilidade social a ponto de atingir mais importância que a fala, pois tudo o que se escreve fica documentado.

A preocupação do homem com a linguagem ganha destaque com a Antiguidade Clássica e as hipóteses sobre sua aquisição estão vinculadas às percepções sobre a natureza. Esses fatos levaram estudiosos a investigar se a língua é uma aquisição natural? E quanto a aquisição da escrita? Certamente, os linguistas não objetivavam explicitamente o processo, pois são obscuras as explicações acerca dessas aquisições.

Para compreensão das teorias existentes da aquisição da linguagem, é bom, entretanto, conhecer cada tese apresentada, a fim de podermos analisar e até que ponto essas propostas podem ser relevantes para o estudo dessa aprendizagem.

De acordo com a tese *inatista* de Chomsky, o ser humano nasce programado para desenvolver determinados tipos de gramáticas. Segundo ele, o homem possui competências como falante de língua, portanto vai apresentar o uso desses conhecimentos por meio do desempenho na escrita.

Na visão de Lenneberg (outro defensor da tese *inatista*), a escrita é uma atividade culturalmente aprendida. Ela será desenvolvida à medida que o ser humano apresenta pré-

disposição para assimilar. Nesse caso, vai ser o biológico que vai determinar a aptidão para a escrita.

Para Bickerton (também seguidor da tese inatista), a escrita desenvolve-se como um trajeto natural da fala. Sendo assim, a fala é considerada um processo inferior que sofre uma evolução natural, considerando como desenvolvimento linguístico: um estágio superior das capacidades bioprogramadas.

Segundo a tese *funcionalista*, a escrita é uma necessidade comunicacional. Os teóricos acreditam que é culturalmente determinada pela sociedade, segundo a qual leva o homem a escrever e a procurar novas formas de aprendizagens, ou seja, uma necessidade funcional.

Nessa linha de pensamento, aparece a tese cognitivo-funcionalista de Bever. De acordo com esse teórico, a escrita é uma necessidade de comunicação, que vai apresentar-se devido a nossa capacidade humana de processamento e de produção. Nesse caso, o desenvolvimento cognitivo estará agindo para que a aprendizagem da escrita aconteça.

As colocações psicolinguístas de Bever estão de acordo com a tese construtivista de Jean Piaget. O teórico afirmava que o conhecimento é resultado de uma atividade estruturada por parte do sujeito. Sendo assim, a escrita, é precisamente, um estágio de desenvolvimento cognitivo do ser humano, como forma que sucede a fala, ou seja, um processo que acontecerá no decorrer de seu processo de aprendizagem.

A tese *associacionista* discorda da tese inatista e construtivista. Os teóricos associacionistas apoiam-se na concepção de que a aprendizagem pode ser construída por meio da associação de ideias: quando certo estímulo X está presente no ambiente, ele tende a provocar uma resposta em Y, se esta levar a um esforço positivo. Isso significa dizer que a escrita é um comportamento social que recebe estímulo no ambiente e depende de uma resposta do organismo para ser reforçada por meio de indução e abstração.

Os pressupostos teóricos levantados acerca da aquisição da linguagem fornecem dados concretos para o direcionamento sobre o tipo de estímulo a que a criança está exposta no ambiente e sobre o papel do interlocutor, ou mediador desta interação. E, também que meios devem ser considerados para desenvolver o pensamento lógico e imaginativo da criança.

Devemos, contudo, levar em conta a pré-disposição da criança para a aprendizagem (ação inatista) que lhe permite interagir com os objetos de seu ambiente e deles extrair significado, e será aprendida segundo um curso natural. Para isso ocorrer, essa aprendizagem

deverá ser facilitada se o contexto lhe suprir de condições necessárias para a interação comunicativa.

2.2 Escrituração: uma proposta contemporânea

Com a descoberta da escrita, surgiram novas possibilidades de adequar o indivíduo às situações de ordem política, social, econômica e cultural, assim com mantê-lo informado de seus direitos e deveres.

A escrita é um dos elementos fundamentais criados para a sociedade em que se vive. Além de permitir exercer atividades pessoais e sociais, quem desenvolve essa habilidade demonstra um alto grau de maturação linguística, por isso, se uma pessoa consegue por meio da escrita expressar suas ideias com competência e habilidade de argumentação. Neste caso, é na escrita que se demonstra com clareza e objetividade dos argumentos; o ponto de vista do escritor, na mesma dimensão e no mesmo valor.

Saber utilizar-se e apropriar-se do código linguísticos escrito é revelar-se para todos os leitores. Você se revela: Quem é você? O que faz? No que acredita? E do que gosta? Enfim revela sua verdadeira identidade que pode se manifestar em frase ou num texto.

Hoje, o texto é a principal manifestação da linguagem, entendido como unidade básica de comunicação, considerado por estudiosos mais que uma forma de comunicação. É um processo que envolve etapas de produção. Para tanto, os Linguística Moderna conceberam uma nova terminologia – escrituração- capaz de abarcar toda forma de escrita que fosse entendida como um todo: o texto.

Nesse sentido, o exercício da prática de produção na escola tem sido um martírio não só para aos alunos como para os professores. Primeiro, porque não seguem um planejamento adequado para aplica-lo à realidade do aluno e, segundo, porque os temas propostos têm se repetido ano após ano.

O ensino de Língua Portuguesa não apresenta espaço para se trabalhar a prática de produção de textos, visto que os componentes do currículo são extensos e, na maioria cobrados do professor, uma vez que ele deve desenvolver durante o ano letivo pelo menos 75% desses conteúdos em sala de aula.

Assim, a maioria dos professores acaba por tentar cumprir todo o conteúdo, outros tentam diversificar suas aulas com produções aleatórias, só que essas produções acontecem de

qualquer jeito, não se levando em conta a preparação, a orientação e o direcionamento do ato de produção.

Na contemporaneidade, portanto, não há como pensar em um professor de língua materna, língua estrangeira ou de segunda língua que não tenha suficiente propostas para segui-la. Em pleno século XXI, não há como se pensar num professor que não tenha base sólida, cumulativa e investigativa da Ciência da Linguagem – Linguística.

2.3 A leitura e a prática de redigir

Na perspectiva de alcançar os objetivos propostos na prática de produção de textos pode-se ressaltar que ela só poderá se desenvolver a partir da prática de leitura. A leitura é seguramente um dos meios mais indicados para o aprimoramento da redação. É nela que o escritor encontrará suporte para a escritura, pois a leitura fornece a escritura elementos considerados essenciais para seu desenvolvimento, como: conteúdos, parâmetros e conhecimento linguístico. Para tanto, faz-se necessário saber o tipo de texto se quer produzir, assim o tipo de leitura a ser realizada é alerta para alguns pontos que conduzem a melhores resultados: leitura de contato com a obra (de preferência sem interrupção); resolução dos problemas de decodificação do vocábulo; apreensão das ideias principais do autor; ler utilizando marcador, estabelecendo código pessoal; esquematizar as ideias mais gerais e elaborar frases-resumo a partir do que foi marcado.

A esquematização das ideias de um texto facilita a aprendizagem e a retenção de informações básicas; facilita a redação de novos textos. Nesse sentido, o objetivo principal da produção é trabalhar a elaboração de mensagem como instrumento de comunicação, além de ser uma atividade que possibilita a construção do raciocínio lógico de argumentos convincentes.

Contudo escrever textos ainda hoje, é imprescindível, mas não é suficiente; é necessário orientar a produção de diferentes tipos e estilos, porque ensinar a escrever textos abrange a produção de todos os tipos de textos, tanto **verbais** quanto **não verbais**.

São textos verbais: os *práticos*, são os textos utilizados em diversas situações de comunicação, os quais facilitam a comunicação das atividades do dia a dia (bilhete, anúncios, cardápios, bula de remédio, convites...); os *informativos* tem a função específica de informar conhecimentos, descobertas, conclusões (textos jornalísticos, enciclopédias, dicionários, gramáticas, mapas, relatórios,...); os *literários* constam os registros circundantes, cujo objetivo é divertir e expressar pensamentos ideias por meio de conteúdos e formas escolhidas

pelo autor (poemas, contos, crônicas, novelas, fabulas, ...); os *acadêmicos*, são os textos utilizados para verificar o aluno nas disciplinas e na produção de trabalhos que visem a iniciação à produção científica (fichamentos, resumos, paráfrase, resenhas, ...).

Os textos não verbais utilizam códigos considerados não linguísticos: formas, cores, sons, gestos, principalmente utilizado para completo na comunicação como aparecem em destaque na pintura, escultura, desenho, mímica, arquitetura.

Um texto apresenta estrutura organizativa em introdução, desenvolvimento e conclusão, caracterizado por macroestrutura (conteúdo); microestrutura (forma) e superestrutura esquemática (elementos característicos de cada tipo de texto).

Ao escrever faz-se necessário coordenar esses três elementos, além de expressar conhecimentos, ideias e pensamentos, pois um texto é o resultado de um processo em que ocorreu a transformação de um significado em forma de expressão comunicativa.

Quem redige precisa se preocupar com as ideias, com os elementos característicos do tipo de texto, com a organização, com a escolha de informações específicas, com a linguagem adequada ao destinatário, com a correção gráfica e gramatical, lembrar-se que o autor não escreve pra ele, mas para alguém que vai ler o seu texto (o leitor). É nesse sentido que a leitura se caracteriza como instrumento básico para superar as dificuldades quanto à realização de trabalhos escritos. Não a leitura apressada, realizada de qualquer jeito, mas aquela feita com observações da estrutura do texto, pausada, com anotações, com releituras exaustiva, se necessário, e com a busca de superação dos limites impostos por vocabulário desconhecido.

2.3 A oralidade como suporte para a produção de textos

Durante muito tempo, até meados à década de 60, a língua falada era considerada como um lugar de “caos”, por conter um volume considerável de elementos pragmáticos como: pausas, hesitações, alongamentos de vogais e consoantes, repetições, ênfases, truncamentos e outros. Entretanto, com o aparecimento da linguística e com os estudos do texto, o enfoque principal vai deixando de fixar-se no produto e se desloca para o processo de produção, fazendo com que linguagem falada deixe de ser vista como mera verbalização, passando a ser incorporada nas análises textuais.

Segundo Marcuschi (1993, p.10), a língua falada representa uma dupla proposta de trabalho: por um lado trata-se da descrição da fala e por outro lado, por ser variada e

diversificada de elementos é um convite para que a escola amplie seu leque de atenção. Nesse sentido, a ciência linguística vem dedicando atenção ao estudo da fala, procurando conscientizar os educadores que não se trata, obviamente, de “ensinar a fala”, mas de mostrar aos alunos a grande variedade de usos da fala, conscientizando-os de que a língua não é homogênea e nem monolítica, procurando sempre trabalhar os diferentes níveis de linguagem (do mais coloquial ao formal) das duas modalidades da fala (o falado e o escrito).

“[...] não se acredita mais que a função da escola deve concentrar-se apenas no ensino da língua escrita como pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa. Ora, se essa disciplina se concentrasse mais na reflexão sobre a língua que falamos, deixando de lado a reprodução de esquemas classificatórios, logo descobriria a importância da língua falada, mesmo par a aquisição da língua escrita. (CASTILHO, A. T.: 1998, P.13)

Haqira Osakabe (1982, p. 154-155) afirma que do ponto de vista da aprendizagem, a língua escrita e a língua oral apresentam dificuldades de natureza distinta: a escrita atua como complemento da oralidade, cumprindo certas atribuições que situam além das propriedades inerentes a esta, nesta proposição podemos afirmar que uma depende da outra.

Atualmente, vem se desenvolvendo entre os estudiosos a consciência de que oralidade tem um papel fundamental no ensino de língua materna, e deve ser utilizada como um dos suportes para a escrituração. Dessa forma, pode-se enfatizar que todas as fases das práticas de sala de aula são mecanismos que se sobressaem como exercícios para levar o aluno à capacidade de expressão de seu pensamento, possibilitada principalmente, pelo processo de oralidade.

“...a questão não é falar certo ou errado e, sim saber que forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e, porém, se diz determinada coisa”. (PCNs)

No ensino de língua materna deve ser proporcionado ao aluno o desenvolvimento do texto na modalidade oral como um primeiro ensaio para o texto na modalidade escrita, isso permitirá ao aluno a capacidade de falar sobre determinado assunto e expressar suas ideias por meio de formulações mentalmente de um período e proferi-lo em voz alta. Nesse caso, se o

aluno não conseguir formulá-lo em linguagem falada, é óbvio que não terá condições de colocá-lo no papel de forma coesa e clara, porque a escrita exigirá muito mais esforço para a produção de um bom texto.

As atividades praticadas de forma oralizada apresentam-se como algo automático e espontâneo, brotam sem maior esforço da linguagem, uma vez que a fala oralizada é considerada como uma forma de preparação para a linguagem escrita. No entanto, esse automatismo não garante uma produção de escrita, pois a linguagem oral não é levada em conta durante o treinamento da produção. Mesmo assim, como é fácil conseguir maior desenvoltura na linguagem falada quando o aluno não sofre inibições, o caminho mais curto e seguro para a expressão escrita é conseguir dele a expressão oral e depois a transposição para o escrito com suas características próprias.

Vale ressaltar que para o aluno conseguir uma melhor desenvoltura na linguagem falada, cabe ao professor proporcionar treinamentos orais, como leituras e debates sobre o assunto abordado nos textos de leitura. Nessas atividades, haverá possibilidades de interação entre as diversas ideias dos alunos e, momentos para ampliação de novos conhecimentos acerca do tema em questão. Tudo isso, são novas possibilidades de argumentos que mais tarde irão subsidiar o texto produzido na escrituração.

Esse treino fará parte natural da prática do professor, se ele levar em conta que a leitura deve ser realizada como um pré-requisito para a escritura e aquela exigirá por si só o uso da oralidade em sala de aula.

2.5 Fatores facilitadores da escrituração

A comunicação é (e sempre foi) a prática cotidiana das relações sociais do homem desde o momento que se levanta até a hora de adormecer. Durante esse período, o homem emite e recebe uma série de mensagens transmitidas por meio dos mais diferentes códigos de linguagem falada ou escrita. Mensagens que transmitem comunicação e referem-se a um contexto ou situação, que para fazer uma ponte entre o emissor e o receptor necessitam de um canal para se efetivar.

Estamos falando do que muitos estudiosos da linguística moderna denominam de elementos de comunicação, e são eles: emissor, receptor, referente, mensagem, código e canal. Os elementos de comunicação são os responsáveis pelo processo de produção textual, pois o conhecimento deles é que assegura a eficácia da mensagem.

O indivíduo, ao produzir um texto, dá vida a sua criação, produzindo textualidade, por exemplo: o texto publicitário produz mensagem só após a definição e estudos detalhados do seu público, e divulga no canal que lhe é mais propício (rádio, televisão, jornal, outdoor, etc.).

A esses elementos estão atrelados alguns fatores que estabelecem o entendimento entre os interlocutores. Tal entendimento é chamado de coerência e só podem ser partilhados através de conhecimentos do emissor e receptor. Esses fatores são: inferência, conhecimento partilhado, conhecimento linguístico, focalização, intertextualidade, informatividade, consistência e relevância e os fatores de contextualização.

Entre os facilitadores da escrituração podemos dar destaque em uma subdivisão que são: os fatores linguísticos e extralinguísticos, ambos com uma relação de interdependência com a produção textual.

2.5.1 Fatores extralinguísticos

Os principais fatores extralinguísticos estão relacionados a um dos elementos de comunicação – o emissor. Quando se fala em produção de textos sempre, vale sempre lembra que este vai ter por traz uma intenção ou um objetivo por parte de quem o produz. Essa intencionalidade tem relação estreita com o que se tem chamado de argumentatividade.

A argumentatividade manifesta-se nos textos por meio de uma série de marcas ou pistas que vão orientar os seus enunciados no sentido de determinar conclusões. Entre essas marcas encontram-se os tempos verbais, os operadores e os conectores argumentativos (até, mesmo, aliás, ao contrário, mas, embora, enfim, etc.), os modalizadores (certamente, possivelmente, indubitavelmente, aparentemente, etc.) entre outros.

Além da intencionalidade, o emissor ao produzir, precisa também ter conhecimentos partilhados, que remetem o escritor a reconhecer elementos textuais entre os interlocutores, esse tipo de conhecimento constituem a informação “velha” ou “dada”.

Na medida em que vamos expressando nossos pensamentos, é preciso que haja equilíbrio entre a informação dada e a informação nova, a esse elemento podemos recorrer a coerência: trata-se do próprio sentido atribuído ao texto, ou seja, a logicidade pertinente às ideias expressas, fazendo com que se estabeleça uma efetiva interação entre os interlocutores envolvidos no discurso.

Se o emissor produzisse um texto, em que contivesse apenas informação nova seria ininteligível, pois faltaria ao receptor as bases “âncoras” a partir das quais poderia proceder ao

processamento cognitivo do texto. Entretanto, se o texto contivesse somente informação dada, seria altamente redundante.

A coerência se liga a dois fatores básicos: ao conhecimento extralinguístico do emissor e do receptor, envolvendo sua visão de mundo, e ao conhecimento linguístico, envolvendo os fatos pertinentes à língua como um todo. Daí a importância do conhecimento partilhado, pois corresponde a um dos fatores que contribui para a construção da coerência, ligando conhecimentos entre o escritor e o leitor. A fim de aprimorarmos nossa competência no que tange às técnicas composicionais da linguagem escrita, um outro elemento que colabora para a clareza textual é a coesão: é o conjunto de recursos linguísticos responsáveis pelas ligações que se estabelecem entre os termos de uma frase, entre orações referentes a um período, fazendo com que, esteticamente, os parágrafos se apresentem de forma harmoniosa, tornando o texto agradável à leitura.

Representando tais recursos, figuram-se as conjunções, os pronomes e os advérbios.

Mas faltaria algo, o referente, elemento que se constrói a partir do contexto, da situação e pelos objetos reais aos quais a mensagem se refere. Estamos falando da situacionalidade.

Sabe-se que a situação comunicativa tem interferência direta na maneira com o texto é construído, pois torna-se responsável pelas variações linguísticas que aparecem no texto de forma a situar o leitor no contexto. Assim, é preciso verificar o que é adequado àquela situação específica: o grau de formatividade, tratamento a ser dado ao tema. O lugar e o momento, assim como os papéis que desempenham e o objetivo da comunicação, enfim, todos os dados situacionais vão influenciar tanto na produção como na compreensão do texto.

Devemos ter em mente que, ao construir um texto, o produtor recria o mundo de acordo com determinadas intenções. É por isso que, quando várias pessoas descrevem o mesmo objeto, as descrições serão exatamente diferentes. Os referentes textuais não são idênticos aos do mundo real, mas são reconstruídos no interior do texto. Assim o receptor interpreta o texto de acordo com seus propósitos.

Assim, a situacionalidade, na construção de um texto, exerce um papel altamente relevante para o entendimento (a coerência). É nele que situa o leitor aos elementos de interpretatividade do contexto. Portanto, um texto que apresenta coerência em determinada situação pode não o ser em outra: daí a importância da adequação do texto à situação comunicativa.

2.5.2 Fatores linguísticos

Como visto, anteriormente, todos os fatores extralinguísticos estão direcionados a um só elemento, o emissor. Assim também estão relacionados os fatores linguísticos que serão tratados neste tópico.

Para que se possa estabelecer a coerência de um texto, é preciso que haja correspondência ao menos parcial entre os conhecimentos de mundo dos elementos de comunicação, pois, caso contrário, não haverá condições de construir o mundo textual. Nesse caso, quase todos os textos a que se tem acesso exigem que se faça uma série de *inferências* para poder compreendê-lo integralmente.

Inferência é a operação pela qual, utilizando seu conhecimento de mundo, o receptor (leitor/ouvinte) de um texto estabelece uma relação, não explícita, entre dois elementos o leitor terá (normalmente frases ou trechos) do texto para poder compreender e interpretar.

Se não se fizerem as inferências nos textos de fazer um esforço excessivo para poder explicitar tudo o que se quer comunicar. Quanto ao emissor, ao produzir o texto, precisa ter *conhecimentos linguísticos* que a capacidade do ser humano de aprender a utilizar regras, socialmente estabelecidas, para manifestar mensagens adequadas por intermédio do *código* verbal. Dessa forma, o emissor tem que produzir seu texto, a partir de seu universo de experiências, que estão diretamente ligados aos fatores de contextualização, ou seja, de um *canal* de comunicação. Esses fatores são os que dão suporte ao texto em situação comunicativa determinada.

Imagine-se, se não houvesse os elementos contextualizadores, ficaria difícil decodificar a mensagem. Segundo Marcuschi (1983), os fatores contextualizadores podem ser divididos em: os contextualizadores e os perspectivos ou prospectivos.

Os contextualizadores seriam: a data, o local, assinatura, tais elementos ajudam a situar o texto estabelecendo coerência; quanto aos perspectivos ou prospectivos, são elementos que dão sequência à contextualização avançando nas expectativas sobre o conteúdo abordado, e também a forma do texto: título, autor, início do texto.

Nesse caso, o título, de modo geral, permite prever “sobre o que” o texto apresenta. É claro que existem títulos despistadores, intencionalmente ou não. Esse tipo de título é muito utilizado nos textos publicitários e de humor.

Exemplo de título despistador:

ATENÇÃO CLUBES!...
CERVEJA EM LATA

Não temos e sabemos que tem.

Em compensação temos os deliciosos sucos e batidas embalados em copos plásticos individuais. Sabores de laranja, maracujá, coco, limão, tangerina, uva e amendoim.

Não brincaremos o carnaval, estaremos de plantão 24 horas por dia para atendê-los em qualquer lugar que formos solicitados.

Anote nossos telefones: 445-1540

Outro fator que interfere na construção da coerência é a *informatividade* porque está diretamente ligada ao grau de previsibilidade (ou expectabilidade) de informação, quando falamos de mensagem; e esta é o que vai determinar a seleção e o arranjo das alternativas de distribuição da informação no texto, de modo que o receptor possa calcular o sentido com maior ou menor facilidade, ou seja, o texto que contém o maior número de informação possível sobre o assunto a ser tratado pelo emissor.

Além da informatividade, o texto precisa também ter uma *focalização*, ou seja, tem a ver com a concentração dos usuários (emissor e receptor) em apenas uma parte do seu conhecimento do mundo textual. É nessa concentração que deve ser feita da seguinte maneira: produtor deve fornecer ao receptor determinadas pistas sobre o que está focalizando, assim, para isso, o emissor precisa focalizar apenas um objeto, e não em vários de uma só vez.

Outro fator, a *intertextualidade*, também está relacionada a mensagem e pode ser de forma ou conteúdo: quanto à forma, ocorre quando o produtor de um texto repete expressões, enunciados ou trechos de outros escritores, ou então o estilo de determinado autor ou determinados tipos de discurso. Exemplo de intertextualidade de forma pode ser detectada entre trechos do Hino Nacional Brasileiro. Veja:

Do que a terra mais garrida

Teus risonhos lindos campos têm mais flores

Nossos bosques têm mais vida,

Nossa vida em seio mais amores

Letra: Osório Duque Estrada

Quanto ao conteúdo, a intertextualidade é uma constante na produção do texto, pois os textos de uma mesma época, de uma mesma área de conhecimento, de uma mesma cultura, podem dialogarem entre si. Este fator é muito comum principalmente em música popular, quando esta retoma trechos de outras canções próprias ou alheias; ou quando apropria-se de

provérbios, ditos populares em conversas ou em textos escritos, endossando-os ou revertendo a sua forma ou o seu sentido.

De acordo com Giora (1985), mais dois requisitos básicos devem ser utilizados para se estabelecer coerência textual, que são eles: a *consistência* e a *relevância*. A consistência exige que cada enunciado de um texto seja verdadeiro, para dar credibilidade aos enunciados anteriores; e a relevância exige que o conjunto de enunciados sigam uma mesma temática.

Deve ter ficado claro, neste estudo, que a coerência não é apenas um traço ou uma propriedade do texto, mas sim que ela se constrói pela interação entre o texto e sus usuários, numa situação comunicativa concreta, em decorrência de todos os fatores aqui ciados.

CAPÍTULO III

PROCESSO DE ESCRITURA

3.1 O que é escritura?

Desde a descoberta da escrita, a frase era considerada um enunciado completo capaz de comunicar, dadas como as primeiras manifestações de linguagem. Entretanto, com os avanços dos estudos linguísticos, então, o texto traz novas possibilidades de manifestações da língua, ou seja, a unidade básica de comunicação- o texto, passa a ter um novo olhar.

Hoje, o texto é mais que uma forma de comunicação. É um processo que envolve etapas de produção, com novos formatos e etapas de realização. Para os teóricos da linguística moderna concebe-se uma nova terminologia – a escritura, tal terminologia, abarca toda forma de escrita que deve ser compreendida como um todo.

Com os estudos linguísticos, a escritura ganhou um elevado prestígio – “escrever bem é sinônimo de expressar-se com eficiência”. Dessa forma, a escritura passa a ser considerada uma forma em que um escritor expressa-se com eficácia, se ele conseguir fazer o leitor não apenas chegar as suas intenções, mas também consegue produzir um efeito, em consequência dessa compreensão, conseguindo obter as finalidades do texto, que é fazer com que o receptor mude suas atitudes, suas crenças e seu comportamento em relação a informação. De acordo com a escritora Moisés Leyla Perrone, em sua obra “Texto, Crítica, Escritura”, a escritura é um conjunto de traços que permitem, em determinados textos, um aspecto propriamente indefinível como totalidade.

Para muitos estudiosos da língua, o termo escritura é desconhecido. No entanto, Roland Barthes, na obra *Le degré zero l'écriture*, publicada entre 1947 e 1953, já pregava o termo escritura com uma realidade formal situada entre a língua e o estilo, numa relação de independência. A explicação para ele era que, se a língua é “um corpo de prescrições e de hábitos comuns a todos”, e o estilo é “uma herança do passado individual”, então, a escritura é a relação que o escritor mantém com a sociedade, de onde sai sua obra e para a qual se destina. “A reflexão social do escritor sobre o uso social de sua forma e escolha que ele assume’ revela essencialmente a moral da forma, a escolha da área social no seio da qual o escritor decide situar a natureza de sua linguagem.

Sabendo-se que a escritura é uma questão de enunciação, porque parece que se manterá estável nas sucessivas redefinições barthesianas da escritura. Como afirma Le degré zero l'écriture: “*a escritura é uma questão de tom, de recitação(débit), de finalidade, de moral*”. Isso quer dizer que a escritura é ao mesmo tempo uma modulação da fala e uma modalidade de ética, que dispõem de uma mesma língua, vivem a mesma história, mas podem ter escrituras totalmente diferentes, porque a escritura depende do modo como o escritor vive essa história e pratica essa língua.

3.2 A prática produção de escritura

Estudos comprovam que há algum tempo em que se vem desenvolvendo um acirrado debate em considerar a prática de produção de escritura como a principal forma de ensino da língua e de avaliação, tanto da maturidade do pensamento quanto da capacidade de organizar ideias e depois desenvolvê-las em palavras com sentidos completos e coerentes.

É, sobretudo, com o desenvolvimento das ideias que faz com que o autor do texto se aproprie de conhecimentos internalizados (considera-se aqui os conhecimentos linguísticos e extralinguísticos) para tornar seu texto claro e objetivo.

Contudo, observa-se que a produção de escritura é um ato extremamente diversificado que usa todos os recursos linguísticos e extralinguísticos para funcionar como unidade significativa global, sendo assim, há de se considerar as etapas de desenvolvimento a que está sujeito todo o trabalho de organização, seleção e rascunho das ideias, ou seja, o **processo de produção**, que envolve o aluno e o professor como elementos importantes desse processo. Assim, quando se tem uma produção final, professor e aluno são coautor e autor, respectivamente, da prática de produção de escritura.

Dessa forma, o professor como agente essencial em sala de aula assume o papel de protagonista da ação de produção de prática de escritura, sua atuação é fundamental no sentido de orientar o desenvolvimento de todas as etapas, assim como determinar a atividades a ser executada e, no decorrer do processo, esclarecer eventuais dúvidas que possam surgir durante a execução. Nesse caso, o professor deverá ter como objetivo o desenvolvimento e o aprimoramento das habilidades básicas da produção de escritura dos discentes, para garantir o antes, o durante e o final de uma aprendizagem significativa do processo.

Nesse sentido, sabemos que toda atividade de sala de aula envolve a articulação entre os agentes do processo ensino-aprendizagem – professor e aluno -, assim também, com a

prática de produção de escritura que pode-se dividir o em duas vertentes: Centrado no professor – o macro processo; e Centrado no aluno – o micro processo.

3.2.1 Macroprocesso: o trabalho do professor

Toda atividade que envolve a prática de escritura deve, inicialmente, identificar as múltiplas operações que articulam para que o processo de escritura ocorra, cuja a participação dos elementos que permeiam todo o processo, o professor e o aluno, recorrem sobre as ações planejadas pelo professor, constituindo-se de macroprocesso.

Nesse caso, o professor, como mediador do processo da prática de escritura, será o facilitador do ensino-aprendizagem. Para isso, desenvolverá estratégias com ações pedagógicas e metodológicas que propiciem ao aluno produzir seu texto, tendo possibilidades de desenvolver habilidades e competências, com isso garantirá uma maior eficiência do processo.

Entretanto, para facilitar o processo, o professor levará o educando a assumir posicionamentos críticos e argumentativos, considera-se aqui a sala de aula como o espaço propício para essa atividade de produção de escritura que acontecerá de forma experimental, na qual o aluno poderá fazer e refazer seu texto quantas vezes forem necessário para que sua aprendizagem torne-se mais efetiva e proveitosa; e o professor deve orientá-lo com a finalidade de ajudá-lo a superar cada etapa e dificuldades do processo.

Aqui nessa fase, o professor é o facilitador da aprendizagem, que como coautor seguirá na sua atuação na sala de aula como desencadeador de várias etapas do processo de escrituração. Para tanto, o processo de escrituração, ficará sob a responsabilidade do professor em que se desenvolverá no momento da pré-produção – o antes, no momento da produção – o durante, e no momento de pós-produção – o depois.

Nesse caso, para melhor ser compreendida cada etapa do macroprocesso, far-se-á uma descrição da prática de escrituração. Veja, então como ocorre esse processo por meio de demonstração de cada passo necessário para uma produção textual, seguindo as orientações previstas no macroprocesso – o professor.

3.2.1.1 O antes: o planejamento

As ações do professor, a priori, dentro e fora da sala de aula, pressupõe um trabalho organizado em torno de um planejamento, que será destinado a cada atividade desenvolvida no ambiente escolar. É nesse momento que o professor organiza e prepara todas as metodologias e atividades que vai trabalhar em suas aulas do dia a dia, a fim de buscar uma melhor eficiência no processo de ensino e aprendizagem.

O que é planejar?

É um guia para as ações de todo o professor de sala de aula.

O planejamento caracteriza-se por uma organização de atividades que serão executadas como propostas pedagógicas e como previsão metódica de uma ação a ser desencadeada pela racionalização dos meios para se atingirem os fins. Neste caso, de acordo com Maura Barbosa, *“O planejamento nasce a partir do estabelecimento de metas e de objetivos que a escola deseja alcançar.”*

Como momento importantíssimo para a construção de conhecimento, o planejamento, deve nortear qualquer atividade em sala de aula, pois o ato de planejar do professor também se fará necessário no processo de produção de escritura. A elaboração do planejamento apresentará todas as atividades que o professor pretende aplicar em sala de aula e os objetivos que espera alcançar ao final da atividade de escrituração.

Quando o professor planeja suas atividades, evitará a rotina e o imprevisto. Dessa forma, o professor garantirá com maior segurança e eficiência o direcionamento do ensino-aprendizagem, e com isso, assegurará a melhor delimitação do tempo previsto para cada atividade a desenvolver, assim como, estabelecer os procedimentos e os recursos que serão utilizados no decorrer do processo.

A preparação para a produção vai envolver o professor como planejador do processo de escritura. É nessa etapa que o professor trabalhará com o aluno passos para alcançar uma melhor elaboração da produção. Para tanto, desenvolverá ações metodológicas que tenham como objetivo de que no final da produção, o aluno apresente um conteúdo significativo com o tema abordado.

Nessa fase de preparação, o professor seguirá alguns passos que envolvem principalmente, práticas de leitura, como uma atividade que antecipa o processo de produção de escritura.

A prática de leitura deve ser um dos elementos norteadores do ensino de Língua Portuguesa. Ela deve ser bem trabalhada de forma interativa para a compreensão e análises

dos fatos expressos na leitura proporcione debates e discussões que irão fornecer aos educandos subsídios para “ter o que dizer”, “como dizer” e “através do que dizer”. São esses dados que serão fornecidos pela leitura que serão levados à produção de escritura.

Os dados apresentados na leitura são de suma importância para a produção, e que como tais, deverão ser planejados em consonância com a necessidade e realidade do aluno, ou seja, o professor deve promover a prática de leitura significativa.

Assim, cada leitura escolhida em função da escrituração, tem que ser planejada, portanto, quando o professor propõe a escrituração, significa afirmar que já escolheu as leituras que levarão aos alunos informações que poderão contribuir para sua formação como cidadão. E, sobretudo, sobre o seu conhecimento que o ajudará a refletir sobre os seus comportamentos e sua vivência acerca de sua realidade.

Um outro passo que pode ser planejado para a escrituração é prática oral. A oralidade é uma prática incomum, mas que pode ajudar o aluno a organizar o que pretende escrever, pois se ele exercitar e concatenar seus pensamentos (ideias/frases/orações) verá que sua escrita é uma consequência de sua fala e de tudo o que pensa pode ser executado no seu texto. Assim, o professor pode e deve trabalhar em sala de aula a prática de produção oral, para ajudá-lo a estabelecer o seu raciocínio, e também fornecer alguns pré-requisitos para produzir seus textos.

O professor também pode promover palestras educativas com temas atuais que tenham alguma relação com a realidade do aluno. Para melhor esclarecer o tema solicitado, pode-se convidar pessoas (profissionais de outras áreas do conhecimento) para palestrarem sobre assuntos relacionados ao planejamento do professor; ou sugerir aos alunos que pesquisem mais sobre o tema a ser abordado em outras fontes de informações, como: livros, jornais, sites, na internet, por exemplo. Incentivando sempre o aluno a buscar informações que possam contribuir com sua produção. Só assim, seguindo esses passos o professor poderá esclarecer as possíveis dúvidas dos alunos em função do que foi sugerido.

Também pode ser sugerido a produção do texto livre como método de valorização da palavra do aluno, dando-lhe meios para expressar e se comunicar por intermédio da dinâmica de classe, possibilitando que a palavra do educando seja acolhida, ouvida, discutida e valorizada, tendo como finalidade maior favorecimento do domínio do código linguístico, como também, por meio desse mesmo código, criar condições favoráveis para que ele (indivíduo e ser social, co-construtor de uma cultura) possa:

1. Desenvolver ao máximo suas potencialidades;

2. Ampliar cada vez mais a sua capacidade de criar, de se comunicar e de se expressar;
3. Adquirir o hábito de buscar por si só os meios para superar seus bloqueios e dificuldades;
4. Aprimorar sua capacidade de reflexão individual e coletiva;
5. Aprimorar sua capacidade de interagir, de participar, de cooperar;
6. Torna-se cada vez mais independente e capaz de enfrentar, com o máximo de realização, o seu destino de homem e de cidadão.

A prática de produção baseada na expressão livre, em Língua Portuguesa implica em existência de condições e situações facilitadoras, em técnicas pedagógicas estimuladoras e em revisão de noções e valores tradicionais admitidos nos meios escolares.

3.2.1.2 O durante: a produção

A preparação para se chegar a uma boa produção de prática de escritura só surtirá efeito na realização do planejamento. É nesta fase do planejamento que o educando precisará do desempenho do professor para dar ao aluno, vários conhecimentos que servirão de suporte para centralizar os trabalhos de produção de sala de aula.

Durante a tessitura do texto do aluno, o professor desenvolverá momentos de produção para coordenar o Microprocesso (mencionado nos 3.2.2). No primeiro momento, antes da produção propriamente dita, o professor vai orientar o aluno: quanto às tipologias que um texto pode apresentar (narrativa, dissertativa e descritiva); quanto aos gêneros (contos, fábulas, poesias, cartas, etc.); quanto à forma (prosa e verso); e principalmente, quanto à estrutura textual – fala-se aqui, do texto com relação à parágrafos e às partes do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão).

Durante o processo de produção, no momento do trabalho, por exemplo se a escolha na hora de planejar foi um texto dissertativo, deverão ser esclarecidas as partes que poderão aparecer: introdução, desenvolvimento e conclusão, ou seja, deverá ser trabalhada cada tipologia textual para que os alunos possam distingui-las.

Na introdução do texto dissertativo, apresenta-se, normalmente, o enquadramento do tema a ser apresentado no primeiro parágrafo do texto. É na introdução que se sintetiza a tese que será desenvolvida no corpo do texto: com utilização de frases ou exemplos concretos que envolvam emocionalmente o interlocutor e com isso possa chamar a atenção do leitor. Nesse caso, há uma imprevisibilidade e eficiência nas introduções de escritura dos alunos se as suas

dissertações forem bem articuladas e se estiverem de acordo com o corpo central do texto a ser desenvolvido.

As ideias ou tese a ser proposto do tema aparecem no corpo do texto, também chamado de desenvolvimento. É nesta parte do texto que deve aparecer os argumentos em pelo menos alguns parágrafos da escritura, fundamentos que devem fazer correspondências ao tema abordado, ou seja, desenvolvido pelo escritor, e que também deve fazer pontes com a introdução e a conclusão. A cada relação entre parágrafos procuram fazer correspondência usando elementos coesivos (pronomes, conjunções, sinônimos, etc.) para garantir a relação lógica e compreensiva do texto.

Pra fechar a ideia ou a tese sustentada pelo autor da escritura, haverá a necessidade do parágrafo final que permita ao leitor amarrar todos os fios de sua tessitura do discurso argumentado – a conclusão – que geralmente aparecerá como parágrafo final, ou seja, um simplificador que permite sintetizar a ideia chave da produção.

No exercício da produção, seguindo de acordo com as orientações do planejador, o aluno contará com outro momento que serão as observações do professor. É nesta etapa que o professor só vai observar como o aluno está produzindo a sua escritura; e também, o professor aparece aqui disponível para esclarecer eventuais dúvidas que possam aparecer.

3.2.1.3 O depois: direcionador

Neste momento da produção de escritura, é caracterizado pela pós-produção. Agora o professor vai refletir que destino dará aos textos de escritura dos alunos?

É comum observar que a maioria dos educadores toma a produção pronta e acabada, que será corrigida e atribuída uma nota. Todavia, é nesse momento que se deve levar em conta a importância da escritura como um veículo de comunicação; um material didático que deve servir como suporte linguístico disponível para desenvolver inúmeras atividades em sala de aula. Assim, a atitude do professor, diante da produção de escritura do aluno, consistirá em direcionar a utilização do texto produzido, dividindo-o em várias sequências de atividades: a primeira atividade será o uso do texto como forma de interação em sala de aula. Nesse caso, o professor fará a socialização das escrituras, por meio de leituras para que se compreenda o que, na verdade, cada aluno escreveu, explique porque escreveu, e o que ele quis dizer. E, para que após a leitura o aluno escute e perceba, o que escreveu em cada período e observe pontos confusos e obscuros na sua escritura. A leitura do texto não será utilizada apenas para a socialização das escrituras, mas também para análise linguística.

A socialização vai permitir que os alunos façam inferências na escritura um do outro, pois se acredita que eles são melhores críticos e juízes com os textos dos colegas. O momento de correção feita entre colegas provocará um excelente estímulo à produção; e permitirá um diálogo que é inevitavelmente, limitado na relação professor-aluno. No contexto de correção interativa, o autor do texto tem possibilidade de explicar ao professor tudo o que parece estranho e sem sentido, tornando-o claro, especialmente para si mesmo aquilo que quer expressar.

Como consequência de atividade também, é necessário que o professor utilize o texto escrito do aluno para trabalhar as dificuldades que ocorrem com maior frequência, principalmente, quanto aos aspectos gramaticais (ortografia, acentuação, pontuação, etc.) e quanto aos aspectos linguísticos (coerência, coesão, relevância, focalização do tema, etc.). Nesse caso a análise linguística vai ser uma consequência do processo de produção. Aqui as dificuldades irão ser compartilhadas e discutidas com todos os alunos, partindo sempre do geral (coletivo) para as comuns até chegar às individuais.

Para a análise linguística, não é necessário executar todas as análises referentes aos graus de variabilidade do enunciado. Faz-se necessário que sejam sugeridos textos produzidos, ou seja, que a turma escolha um de sua preferência, para o trabalho do dia em sala de aula. Escolhido o texto, deverá ser escrito no quadro, tal como o aluno escreveu, para efetuar as devidas correções e argumentações de todos os alunos e não esquecendo sempre de levar em consideração a opinião do autor do texto.

Após ser realizada a análise linguística, como metodologia para uma outra atividade, seria pôr em prática a reescritura de textos, que consiste na reelaboração do texto escrito. O método permitirá que o aluno se distancie do seu texto de forma crítica, e observe e reconheça os próprios erros, e possam adquirir gradativamente habilidade da autocorreção. Neste sentido, vale ressaltar que a prática de reescritura vem também sendo reforçada pelos PCNs. de Língua Portuguesa:

“Os processos de refacção começam de maneira externa pela mediação do professor que elabora os instrumentos e organização das atividades que permitem aos alunos sair do complexo (textos), para o mais simples (as questões linguísticas e discursivas que estão sendo estudadas) e retornar ao complexo”. (PCNs)

Todas essas metodologias vão ser tratadas pelo professor de acordo com o objetivo maior que está voltado para o desenvolvimento das habilidades da produção de escritura e não para o ensino de regras gramaticais pra serem garantidas as competências com a escritura.

Após trabalhar todas essas questões, o educador deverá receber novamente a produção escrita do aluno, para agora sim, atribuir-lhe a nota final. Pois, nesta fase do processo de produção, será verificado o aprimoramento do aluno; e será levado em consideração os objetivos propostos e estabelecidos na fase de planejamento.

Espera-se, portanto, que o aluno produza seus textos de modo organizado, claro e coerente, garantindo, assim a relevância da informação em relação ao tema proposto (coerência); que utilize adequadamente os recursos linguísticos (coesão) de forma a garantir uma sequência lógica entre os enunciados: organização adequada dos períodos, de modo que a estrutura do texto apresente parágrafos bem formados e interligados, assim com o emprego adequado de termos verbais e sistemas de pontuação.

A avaliação do texto deve ser feita pelo professor não só para considerar os erros e acertos, mas para verificar o avanço do aluno ao longo do processo de produção.

Diante do exposto, fica evidente o fato de que o professor melhore sua metodologia de ensino com relação a produção; que deve ser uma maior interação com os alunos em sala de aula, deixando de lado estereótipo de “sabe tudo” a fim de poder garantir o ensino aprendizagem.

3.2.2 O Microprocesso – centrado no aluno

Saber redigir, hodiernamente, tornou-se um dos mais importantes processos de aprendizagem em sala de aula, e na vida escolar do aluno. No entanto, o que sabemos é decepcionante quanto à realidade da prática de escritura, pois escrever com grande desenvoltura e habilidade na organização das ideias é considerado privilégio de poucos.

O ato de produção centrado no aluno, constitui um Microprocesso que se caracteriza, exclusivamente, pelas ações do sujeito-aluno, o qual contara com poucas horas para pensar, selecionar, escrever e revisar seu próprio texto. Entretanto, pode-se dividir o ato de produção de escritura do aluno em três fases contínuas: a fase do planejamento, a fase de exposição das ideias e a fase de avaliação.

A preparação desse processo de produção de escritura será menos cansativa se os estudantes conseguirem distinguir as fases de sua realização e dividi-las:

3.2.2.1 O planejamento

A maioria dos alunos quando solicitado a realizar uma produção de textos, começam a desenvolvê-lo assim que recebem o tema proposto, ou esperam a inspiração surgir de algum lugar como “insight”. Percebe-se que o planejamento não faz parte de práticas do aluno, porque é pouco utilizado e, para muitos, isso significa perda de tempo. No entanto planejar o que vai escrever é fundamental para o desenvolvimento de uma produção de escritura. É nessa fase que o aluno distribuirá o tempo reservado à sua escritura como forma de economizar o tempo do processo.

Durante esta fase de planificação, constitui uma operação fundamental para se considerar as características do texto e saber o que exatamente o professor pede e direciona em sala de aula. É o momento de solicitar esclarecimento ao professor e conhecer os reais objetivos visados ao final da produção.

Geralmente, o tempo disponível para a produção de escritura em sala de aula, varia de duas ou quatro tempos de aulas. Ressalvando-se que esse tempo poderá ser ampliado pelo professor para a produção realizada em caso qual pode estabelecer alguns dias ou semanas.

No caso da redação que acontece em sala de aula, o aluno terá à disposição as horas que o professor determinar, o que precisa de urgência que se faça uma distribuição do tempo disponível. Nessa fase, é importante abordar exatamente o que vai ser desenvolvido na exposição das ideias, uma vez que já foi tudo esclarecido e orientado durante o macroprocesso.

Como sequência, primeiramente o aluno deve identificar o tema, estabelecer o objetivo central do texto, o qual, na maioria das vezes, é professor quem determina, e cabe ao aluno delimitar o conteúdo do texto, mas pode haver casos em que o professor apenas sugere o assunto e ao aluno escolher qual aspecto irá abordar.

Após delimitar o assunto, quais perspectivas de causa serão expostas, para isso, os alunos devem fundamentar o tema por meio de levantamento de pontos de vistas e argumentos, sempre procurando esclarecer o objetivo do seu texto. E, deve decidir se o seu objeto de avaliação vai ser utilizado sobre as estilísticas do aluno, ou se pretende somente convencer alguém de uma ideia, ou se pretende somente divertir. Neste caso, vale ressaltar que um texto pode apresentar vários objetivos, mas o aluno não deve fugir do objetivo central da escritura.

Seguindo o processo de produção, a próxima é a fase de selecionar as informações que pretende expor na escritura, como serão organizadas as informações do tema escolhido. O aluno deve reunir o material, as ideias, os fatos e as observações com os quais pretende

elaborar o texto. Tais informações já foram trabalhadas em um outro momento, na prática de leitura e na produção oral (macroprocesso).

Nesta fase, o aluno vai justificar os argumentos e levar em consideração todas as orientações do professor, está na hora de desenvolver e elabora uma lista de informações relevantes sobre o tema a ser proposto, além de selecionar as principais informações e procura expor seus argumentos.

Cumprida a fase de seleção, o aluno organizar uma lista de informações, no sentido de decidir como aparecerão dispostas na estrutura da escritura, por exemplo: Se fosse escolhido o tema “Meu brinquedo querido”, poderão aparecer as seguintes proposições “quando ganhei”, “de quem ganhei”, “quais as características dele”, e etc. Assim, o aluno deverá fazer o famoso borrão de suas ideias centrais.

Para facilita a organização de ideias, o aluno deverá montar um roteiro organizado a partir das orientações já feitas (Ver macroprocesso).

3.2.2.2 A Exposição

A exposição do texto é a fase em que o aluno desenvolverá ideias e opiniões acerca do tema escolhido, sendo assim, tentará seguir todos os passos propostos pelo professor. Mesmo que, independentemente do tipo de estrutura, o aluno conceberá na sua escritura todas as fases sugeridas pelo professor.

Na hora da produção de texto, surgem novas ideias, compreende-se melhor algumas intuições: e se consegue articular melhor os próprios argumentos. Para isso, o roteiro utilizado na planificação deve ser revisto não para ser descartado, mas para ser verificado com mais exatidão o que se deve argumentar.

Durante a criação do texto, “meu brinquedo querido”, as ideias despertadas no roteiro devem ser definidas, desenvolvidas e exemplificadas, tudo para que o leitor consiga compreender a mensagem que se quer passar com a escritura. Haja vista que, para isso, é preciso apresentar explicações suficientes e usar argumentos que possam ser compartilhados ou relacionados com sua experiência pessoal. Um texto, só é convincente, quando leva o leitor, pouco a pouco, a aceitar a tese, portanto a extensão do texto deve corresponder ao tempo necessário para envolver o leitor.

Para aprender a desenvolver o discurso escrito, convém saber o que é um texto, e no que ele difere da lista de ideias presentes no roteiro. Um texto, é um “continuum” em que todas

as partes se inter-relacionam. Neste caso, ao montar a sua estrutura, para passar de uma ideias para outra, o aluno deve ficar atento para fazer as relações certas utilizando os elementos de coesão (termos verbais e suas conjugações, frases de ligação, conectivos) que ajudem o leitor a seguir o fio condutor do seu raciocínio e da decisão sobre sua forma correta que também estão relacionados com a linguagem e cultura. Assim, esses dados, irão contribuir para a exposição de ideias, porque para se entender um texto e ajude na compreensão dos mesmos.

Cada escritor, com o passar dos anos e a experiência, escolhe o estilo que mais se adapta ao seu modo de pensar e a sua personalidade. Cabe ao professor estimular o estilo que o aluno prefere desenvolver.

3.2.2.3. Avaliação

É difícil para o aluno, em poucas horas, fazer as devidas correções necessárias do seu texto. É por esse motivo que a maioria das redações passada a limpo para o texto final não se diferencie dos rascunhos elaborados, ou então, isso acontece porque o escritor revê seu texto com uma releitura rápida e pouco crítica, em vez de fazer uma revisão como se deve, passo fundamental para a produção de em texto, é neste momento que o aluno faz uma avaliação de sua própria escritura.

Na primeira versão, ou seja, no borrão se presta mais atenção na gênese das próprias ideias. Durante a avaliação (revisão), a atenção deve se voltar preferencialmente, sobre a constatação de que as ideias sejam expressas de modo organizado, claro e coerente, para tanto o processo de revisão pode ser repetido mais de uma vez: várias revisões contribuem para melhorar a forma final do texto.

A revisão é, normalmente, desenvolvida pelo próprio autor da escritura. Nesse momento, deve-se verificar, antes de tudo, que o texto seja bem estruturado, especialmente quanto à ordem e a organização dos parágrafos. Sendo assim, cada parágrafo deve desenvolver uma ideia relacionada com a tese do texto, e a dos parágrafos deve ir construindo progressivamente a tese que se quer desenvolver. Para tanto, as passagens que não apresentam relação com o restante da escritura devem ser integradas com o que segue ou antecede, utilizando, para isso, conjunções ou frases de ligações para que se estabeleça a coerência.

Na maioria das vezes, a revisão também na verificação dos aspectos gramaticais, como: acentuação, pontuação e ortografia; assim como também na sintaxe, como regência, colocação e concordância de palavras. Desse modo, cortar e simplificar períodos longos

demais e redundantes, suprimir palavras como pronomes adjetivos ou provérbios supérfluos. Esse tipo de correção efetua transformações locais aos textos que se referem à forma da escritura. Normalmente, a simplificação aumenta sua legibilidade. A legibilidade num texto, exige, antes de qualquer coisa, que o conteúdo da escritura seja coerente e interessante.

Depois de revisar e corrigir os pontos obscuros, que foram mal expressos pelo escritor, deve-se finalmente escrever a versão final da escritura, sempre procurando fazer uma boa apresentação de texto, não só no aspecto estético, mas na composição, para facilitar a leitura: utilizando letra legível e organizando em parágrafos as ideias. Assim, ajudará bastante a compreensão da estrutura da relação para os leitores.

Nessa fase, ainda é possível acrescentar exemplos e detalhes esquecidos que podem reforçar as ideias que permitam ao leitor uma melhor compreensão da leitura.

Após toda a avaliação sobre a própria escritura, o aluno deve encarar a escritura como processo de produção em que se pode dizer que o professor é um coautor da escritura do aluno. Assim, o desenvolvimento do texto produzido não dependerá só da atuação do aluno, mas também do professor.

CAPÍTULO IV

MÉTODOS PEDAGÓGICOS

Neste tópico são abordados aspectos que fundamentam e referenciam este estudo, para melhor entendimento do tema e objetivo proposto, envolve uma revisão da literatura acerca dos saberes docentes, métodos e metodologias e estudos correlatos.

4.1 Métodos dos saberes

Os autores destacam que para dar conta dos objetivos traçados, os professores comumente utilizam os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência. Os saberes docentes podem ser vistos sob três óticas, a da experiência, do conhecimento e dos saberes pedagógicos, na concepção de Pimenta (1997). No que diz respeito aos saberes da experiência, são aqueles que o professor em formação traz consigo, relativo à sua experiência e vivências como aluno e em atividades docentes.

Além disso, os saberes da experiência envolvem aqueles produzidos no cotidiano docente e, nos processos de reflexão da sua própria prática e de colegas de trabalho.

O mesmo acontece com aos saberes do conhecimento, ressaltado por Pimenta (1997) que envolve como o professor utiliza o conhecimento adquirido no processo de ensino, e que não se resume na informação obtida, mas sim no poder de trabalhar com esta informação, processá-la, classificá-la, analisá-la e contextualizá-la.

Entretanto, vale destacar os saberes pedagógicos, não bastando apenas experiência e conhecimentos específicos, mas é preciso também saber ensinar, e isso o professor adquire, constrói e aprimora ao longo de sua formação docente com seu próprio fazer (PIMENTA, 1997).

Sendo assim, podemos afirmar que o saber dos professores é construído ao longo de uma carreira profissional, não apenas um conjunto de conteúdos cognitivos definidos e imutáveis, mas também por saberes adquirido e construído em um processo contínuo de aprendizagem, no qual o professor aprende progressivamente, e assim, consequentemente se insere e domina seu ambiente de trabalho (TARDIF, 2002).

Gauthier et al. (1998) destaca que os saberes são necessários ao ensino e que juntos formariam uma espécie de “reservatório” para que o professor se abastecesse a fim de responder às exigências específicas de sua situação concreta de ensino. Os autores elencam seis categorias de saberes, sendo elas os saberes disciplinares, os saberes curriculares, os saberes das ciências da educação, os saberes da tradição pedagógica, os saberes experienciais e os saberes da ação pedagógica.

Caldeira (1995), ressaltou a importância de considerar o estudo da prática docente como processo informal, dinâmico, complexo e carregado de valores. Destacou também, que o “valor” do saber produzido por meio da prática cotidiana do professor, é resultante de um processo de reflexão realizado coletivamente a partir das “condições materiais e institucionais” da escola, considerando-se a dimensão histórica e social em que é construída a prática docente.

Quanto a formação do professor, Pimenta (1997) salienta que a atividade do professor não é burocrática, não necessita apenas conhecimentos e habilidades técnicas para cumprir seu papel na sociedade, portanto, na formação destes é necessário desenvolver conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que possibilitem a construção constante dos saberes docentes, a partir da necessidade e desafios impostos no cotidiano.

Tardif (2000), considera que os saberes profissionais dos professores são plurais e heterogêneos, e que isso se deve a três fatores. Primeiramente são assim considerados porque provêm de diversas fontes, podem ser oriundos da cultura pessoal do professor, história de vida e experiência escolar anterior, conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, em sua formação profissional. Podem ser também conhecimentos curriculares provenientes de programas, guias e manuais escolares, e principalmente a experiência adquirida com seu trabalho.

Em segundo lugar, os saberes são variados e heterogêneos porque não são unificados, mas sim ecléticos, pois os professores utilizam-se de diferentes teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade encontrada. O terceiro fator se refere ao fato do professor tentar atingir diferentes objetivos em sala de aula, além de ensinar, busca motivar e despertar interesse dos alunos, acompanhar a aprendizagem, dar explicações, fazer com que os alunos compreendam e aprendam, exigindo assim do profissional mais do que o conhecimento, competência ou aptidão, visto que precisam desenvolver outras habilidades de liderança e desenvolvimento de estratégias para atingir seus objetivos (TARDIF, 2000).

Nesse sentido, outra concepção acerca dos saberes docentes é a pluralidade, devido ao fato de envolver diversas teorias, e a temporalidade, pois é adquirido no decorrer da carreira profissional. A ideia de temporalidade supõe o fato de aprender a ensinar com o tempo. O professor aprende os saberes necessários ao trabalho docente, passando por um processo progressivo, iniciado quando ainda está em sala de aula na condição de aluno em formação (TARDIF, 2002).

4.2 Estudos das novas metodologias pedagógicas

O ensino de língua materna, através da leitura e da escrita, reconhece que o letramento não é uma tarefa fácil, e que deve ser viabilizado através do contato aos diversos gêneros textuais que circulam na sociedade. Nesse caso, entende-se a importância do letramento aliado aos gêneros textuais como ferramentas para a promoção dessa habilidade.

Não se considera aqui a língua como um mero instrumento de transmissão de mensagens e nem como veículo de comunicação por meio da qual alguém diz ou escreve algo para alguém que deve compreender o que ouve ou que lê, mas um processo de interação entre os falantes de Língua Portuguesa.

Letramento é o estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral.

Já que, toda comunicação produzida, nas mais diversas atividades humanas, está relacionada a usos variados da língua, tanto oral como escrito. Entretanto, com as mudanças sociais, econômicas e culturais, novas situações de comunicação foram surgindo, como o e-mail, por exemplo. Daí surgem formas discursivas novas, tais como editoriais, artigos de fundo, notícias, telefonemas, telegramas, tele mensagens, teleconferências, videoconferências, reportagens ao vivo, cartas eletrônicas (e-mails), bate-papos virtuais, aulas virtuais e assim por diante.

Como afirma Marcuschi: os gêneros textuais têm uma função comunicativa, compreendendo aspectos linguísticos estruturais. No Brasil, por exemplo, Tais fundamentos aparecem nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os quais retomam a ideia com expressões diferenciadas, assim como reconhece a necessidade de aplicação de novas metodologias. Essa é nova ferramenta de trabalho, para muitos educadores, apresentam

complexas e dificultosas, no entanto, tornou-se a base e o eixo norteador do ensino, mas questionamentos quanto a sua metodologia e uso didático circundam as discussões educacionais, a começar pela sua escolha. Saber qual gênero textual melhor se adapta a um universo e de que forma o trabalhar é, para muitos, uma grande dúvida ao abordar gêneros textuais, porque, há de se considerar o que os estudiosos apresentam teoria concernentes a gênero textual.

[...] Implica uma apreensão, um conhecimento da realidade que circunda. Essa leitura primeira que faz da realidade se modifica, se reconstrói a partir de uma visão pessoal, e se manifesta mediante o uso de uma linguagem. E ao manifestar essa reconstrução do real, o produtor do texto está se dirigindo a um interlocutor a quem tem intenção de atingir. (PILETTI, p. 38)

O estudo justifica-se pela importância do meio acadêmico conhecer as metodologias de ensino que os alunos consideram mais eficazes para sua aprendizagem e, com base nessas informações melhor gerenciar as atividades de ensino e, se necessário for, revisar a política de ensino adotada. Nesse sentido, os resultados deste estudo visam contribuir e subsidiar decisões de gestão do processo ensino-aprendizagem, tanto do ponto de vista da docência quanto, principalmente, de políticas das instituições de ensino superior.

De acordo com Miranda (2006), a expansão e variedade das Instituições de Ensino Superior, faz com que essas instituições se atentem às práticas de gestão e desenvolvimento de novas estratégias para se sobressair às demais. Entretanto, na concepção de Canterle e Favaretto (2008), os desafios impostos às IES são referentes à gestão e a construção da qualidade, em um cenário altamente dinâmico, constituem desafios impulsionando-as para que busquem novas alternativas de gerenciamento e eficiência para fornecer ensino de qualidade à sociedade.

4.3 Métodos de ensino

Para desenvolver o nosso trabalho, verificar quais os métodos de ensino se mostram mais eficazes em relação à aprendizagem, na percepção dos alunos e, destes, quais têm sido mais utilizados pelos professores, realizou-se uma análise descritiva no que se refere aos objetivos, com abordagem quantitativa quanto ao problema, por meio de pesquisa de levantamento.

Se for verdade que o direito educacional tem nos alunos seu portador, também é correto pensar que esta meta-valor só será atingido caso se consiga montar uma organização

escolar adequada. Desta forma, embora a qualidade escolar tenha como critério central o desempenho do alunado, isto não poderá ser alcançado se não houver determinado grau de motivação e satisfação no conjunto do sistema, composto por gestores escolares, professores, funcionários, os próprios alunos, a comunidade em volta da escola - principalmente as famílias dos discentes - e a sociedade de maneira geral.

É neste sentido que Francisco Soares define que "...a escola de qualidade é aquela que tem como valor fundamental a garantia dos direitos de aprendizagem de seus alunos, dispõe de infraestrutura necessária, ensina o que é relevante e pertinente através de processos aceitos pela comunidade escolar e pela sociedade servida. Seus professores e funcionários e os pais dos alunos estão satisfeitos e os alunos mostram, através de formas objetivas, que aprenderam o que deles se esperava" (Soares, 2009, pág. 18).

Seguindo este raciocínio, a seleção, a avaliação e a comparação das escolas terão como âncora um medidor padrão do desempenho dos alunos, porém a compreensão dos mecanismos e dos resultados da gestão escolar levará em conta a qualidade do processo organizacional. Na verdade, o que se pretende mostrar com neste trabalho é que há, nas melhores escolas dos pares selecionados, uma maior conexão entre estes dois elementos.

Conforme Anastasiou (2001), desenvolviam-se basicamente dois momentos fundamentais: a leitura de um texto e interpretação pelo professor, análise de palavras e comparação com outros autores e; realizavam-se questionamentos entre alunos e professores. Aos alunos, cabia realizar anotações e resoluções de exercícios para fixação do conteúdo. A perspectiva do modelo jesuítico compreendeu o método escolástico ou parisiense.

O método escolástico detalhado por Anastasiou (2001, p.2) tinha por objetivo "a colocação exata e analítica dos temas a serem estudados, clareza nos conceitos e definições, argumentação precisa e sem digressões, expressão rigorosa, lógica e silogística, em latim". Neste método, a sequência didática das atividades baseava-se na exposição, argumentações a favor e contrários e, a solução do mestre a respeito do assunto, assim, com tais características, esse método predominou em muitas universidades europeias, com destaque à Universidade de Paris onde se constituiu e se denominou método parisiense.

No método parisiense destaca-se a figura do professor como repassador do conteúdo, com aulas expositivas seguida de exercícios a serem resolvidos pelos alunos. A forma de avaliação, a aplicação de castigos, o controle rígido dentro e fora de sala de aula, o aluno passivo e obediente que memorizava ou decorava o conteúdo para as avaliações, eram características deste sistema marcado pela rigidez do processo de ensino-aprendizagem. Ainda

hoje, muitos desses elementos estão presentes no cotidiano das salas de aula (ANASTASIOU, 2001).

Os elementos do modelo francês-napoleônico surgiram no ensino superior brasileiro durante o Brasil colônia, conforme Anastasiou (2001). Metodologicamente, a relação professor/aluno/conhecimento era centralizado no professor como repassador do conteúdo e no estudo das obras clássicas da época. A aceitação passiva por parte dos alunos e a necessidade de memorização para realização das avaliações, eram fundamentais neste modelo.

Visões mais modernas trazidas pelos avanços da tecnologia que facilitou o acesso à informação e, o processo de internacionalização das culturas, tem mudado as concepções acerca do papel do professor. Com isso, métodos e metodologias de ensino devem atender a esta necessidade, e as técnicas de ensino aprimoradas constantemente (VEIGA, 2006).

Para compreender e identificar os métodos e metodologias essenciais no processo educacional, é preciso antes entender os elementos específicos do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Kubo e Botomé (2005), o processo de ensino-aprendizagem é um sistema de interações comportamentais entre professores e alunos, pois há os processos comportamentais atribuídos como “ensinar” e “aprender”. Além disso, os autores salientam que a interdependência desses dois conceitos é fundamental para compreender o que acontece, e seu entendimento e percepção constitui algo essencial para o desenvolvimento dos trabalhos de aprendizagem, de educação ou de ensino.

De acordo com a concepção de Veiga (2006), no processo de ensino é importante que o professor defina as estratégias e técnicas a serem utilizadas. Uma estratégia de ensino é uma abordagem adaptada pelo professor que determina o uso de informações, orienta a escolha dos recursos a serem utilizados, permite escolher os métodos para a consecução de objetivos específicos e compreende o processo de apresentação e aplicação dos conteúdos. Já as técnicas são componentes operacionais dos métodos de ensino, têm caráter instrumental uma vez que intermediam a relação entre professor e aluno, são favoráveis e necessárias no processo de ensino-aprendizagem.

Na visão de Nérice (1987), a metodologia do ensino inclui método e técnicas de ensino, cuja diferenciação não é muito clara. Pode-se dizer que o método efetiva-se por meio de técnicas de ensino que são utilizadas para alcançar os objetivos por ele instituídos. Desta forma, Nérice (1987, p.285) define método de ensino como um “conjunto de procedimentos lógicos e psicologicamente ordenados” utilizados pelo professor a fim de “levar o educando a elaborar conhecimentos, adquirir técnicas ou habilidades e a incorporar atitudes e ideais”. Já

as técnicas de ensino são “destinadas a dirigir a aprendizagem do educando, porém, num setor limitado, particular, no estudo de um assunto, ou num setor particular de um método de ensino”, portanto, o método de ensino é mais amplo que a técnica.

Os métodos e metodologias de ensino são destinados a efetivar o processo de ensino, podendo ser de forma individual, em grupo, coletiva ou socializada-individualizante. Com base nos pressupostos de Nérice (1987), elaborou-se um resumo, conforme Quadro 2, de alguns métodos de ensino, suas definições e características.

Tanto os estudantes quanto a sociedade passaram e estão passando por significativas, grandes e paradigmáticas mudanças, e que por isso, as tradicionais formas de ensinar já não servem, ou não são tão eficientes como no passado, despertando a necessidade de aprimoramento dessas práticas docentes (VAILLANT; MARCELO, 2012).

Um fato importante no ensino é o planejamento, a definição de quais métodos serão utilizados para o desenvolvimento das atividades. Nesse contexto, Gil (2012, p. 94) reflete sobre a falta de criatividade com que muitos professores ainda planejam seus cursos “simplesmente seguem os capítulos de um livro-texto, sem considerar o que é realmente necessário que os alunos aprendam”, além disso, o autor destaca que muitos professores também utilizam sempre os mesmos métodos de ensino e procedimentos de avaliação, não acompanhando assim as mudanças e evoluções que vêm ocorrendo.

PARTE II
ESTUDOS EMPÍRICOS

CAPÍTULO V

METODOLOGIA

Neste tópico são abordados aspectos que fundamentam e referenciam este estudo, para melhor entendimento do tema e objetivo proposto, envolve uma revisão da literatura acerca dos saberes docentes, métodos e metodologias e estudos correlatos.

5.1 Introdução

Os autores destacam que para dar conta dos objetivos traçados, os professores comumente utilizam os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência. Os saberes docentes podem ser vistos sob três óticas, a da experiência, do conhecimento e dos saberes pedagógicos, na concepção de Pimenta (1997). No que diz respeito aos saberes da experiência, são aqueles que o professor em formação traz consigo, relativo à sua experiência e vivências como aluno e em atividades docentes.

Além disso, os saberes da experiência envolvem aqueles produzidos no cotidiano docente e, nos processos de reflexão da sua própria prática e de colegas de trabalho.

O mesmo acontece com aos saberes do conhecimento, ressaltado por Pimenta (1997) que envolve como o professor utiliza o conhecimento adquirido no processo de ensino, e que não se resume na informação obtida, mas sim no poder de trabalhar com esta informação, processá-la, classificá-la, analisá-la e contextualizá-la.

Entretanto, vale destacar os saberes pedagógicos, não bastando apenas experiência e conhecimentos específicos, mas é preciso também saber ensinar, e isso o professor adquire, constrói e aprimora ao longo de sua formação docente com seu próprio fazer (PIMENTA, 1997).

Sendo assim, podemos afirmar que o saber dos professores é construído ao longo de uma carreira profissional, não apenas um conjunto de conteúdos cognitivos definidos e imutáveis, mas também por saberes adquirido e construído em um processo contínuo de aprendizagem, no qual o professor aprende progressivamente, e assim, consequentemente se insere e domina seu ambiente de trabalho (TARDIF, 2002).

Gauthier et al. (1998) destaca que os saberes são necessários ao ensino e que juntos formariam uma espécie de “reservatório” para que o professor se abastecesse a fim de

responder às exigências específicas de sua situação concreta de ensino. Os autores elencam seis categorias de saberes, sendo elas os saberes disciplinares, os saberes curriculares, os saberes das ciências da educação, os saberes da tradição pedagógica, os saberes experienciais e os saberes da ação pedagógica.

Caldeira (1995), ressaltou a importância de considerar o estudo da prática docente como processo informal, dinâmico, complexo e carregado de valores. Destacou também, que o “valor” do saber produzido por meio da prática cotidiana do professor, é resultante de um processo de reflexão realizado coletivamente a partir das “condições materiais e institucionais” da escola, considerando-se a dimensão histórica e social em que é construída a prática docente.

Quanto a formação do professor, Pimenta (1997) salienta que a atividade do professor não é burocrática, não necessita apenas conhecimentos e habilidades técnicas para cumprir seu papel na sociedade, portanto, na formação destes é necessário desenvolver conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que possibilitem a construção constante dos saberes docentes, a partir da necessidade e desafios impostos no cotidiano.

Tardif (2000), considera que os saberes profissionais dos professores são plurais e heterogêneos, e que isso se deve a três fatores. Primeiramente são assim considerados porque provêm de diversas fontes, podem ser oriundos da cultura pessoal do professor, história de vida e experiência escolar anterior, conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, em sua formação profissional. Podem ser também conhecimentos curriculares provenientes de programas, guias e manuais escolares, e principalmente a experiência adquirida com seu trabalho.

Em segundo lugar, os saberes são variados e heterogêneos porque não são unificados, mas sim ecléticos, pois os professores utilizam-se de diferentes teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade encontrada. O terceiro fator se refere ao fato do professor tentar atingir diferentes objetivos em sala de aula, além de ensinar, busca motivar e despertar interesse dos alunos, acompanhar a aprendizagem, dar explicações, fazer com que os alunos compreendam e aprendam, exigindo assim do profissional mais do que o conhecimento, competência ou aptidão, visto que precisam desenvolver outras habilidades de liderança e desenvolvimento de estratégias para atingir seus objetivos (TARDIF, 2000).

Nesse sentido, outra concepção acerca dos saberes docentes é a pluralidade, devido ao fato de envolver diversas teorias, e a temporalidade, pois é adquirido no decorrer da carreira profissional. A ideia de temporalidade supõe o fato de aprender a ensinar com o tempo. O professor aprende os saberes necessários ao trabalho docente, passando por um processo

progressivo, iniciado quando ainda está em sala de aula na condição de aluno em formação (TARDIF, 2002).

5.2 Lócus da Pesquisa

Com a finalidade de executar um recorte espacial que atendesse as especificidades da pesquisa, optou-se por realizar o estudo em quatro escolas do Município de Oriximiná, localizado na região Norte do Brasil, no oeste do estado do Pará. Segundo informações do portal de Oriximiná.

(<http://www.oriximina.pa.gov.br/>) O município de Oriximiná, originado do povoado de Uruá-Tapera (1877), constitui, a partir de 24 de dezembro de 1934, uma área territorial de 109.122 km², extremo oeste do Estado do Pará, no seio da Amazônia Legal. Possui fronteiras internacionais (com Suriname e Guiana) e com os Estados do Amazonas e Roraima.

De acordo com informações do Censo Demográfico realizado pelo IBG em 2017, a cidade possuía aproximadamente 71 mil habitantes, etnicamente formada por reminiscência indígena (Konduris, Wai Wai, Tiriós), africana (remanescentes de quilombos) e europeia (portugueses e italianos).

O município possui uma grande extensão territorial; e concentra alunos e professores de zona urbana e zona rural com problemas de ordem física e humana do sistema educacional. No entanto, a criação das Unidades Regionais de Gestão Escolar (URGEs), em 2009, e as ações da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e; além de tudo isso, há uma necessidade de mais investimento e auxílio à educação, tanto em relação aos recursos humanos como materiais.

As escolas de ensino fundamental precisam de melhorias, as salas não são climatizadas; não há bibliotecas funcionando tanto para leitura quanto empréstimos de livros; o que se tem e apenas cantinhos de leitura dentro das salas e os livros precisam ser renovados por livros modernos e que chamem a atenção das crianças; que as motivem a ler e a produzirem suas próprias histórias.

Há no município, uma única Biblioteca Municipal, que atende todas as escolas, no entanto, seu acervo é um tanto limitado sem investimentos, para atender toda a cidade, tem poucos livros; além de serem escassos, precisam ser renovados e criar projetos que incentivem a leitura e à produção de textos.

Segundo o MEC e a prova do IDEB e os resultados da prova Brasil ano 2015; 2016; e 2017 mostram claramente o investimento feito na educação do município, pois a sua

pontuação apresenta-se muito baixa a nível nacional, com a pontuação 4,2 e se comparada a outros municípios vizinhos e com menos recursos financeiros como Óbidos, por exemplo, Oriximiná precisa de mais investimentos na educação, pois sabemos que nessas análises do IDEB são levados em conta somente a aprendizagem mais também os fluxos e a estrutura escolar.

5.3 Questões de investigação

O tema, chama a atenção, primeiramente porque vivenciamos essas situações de sala de aula como professora de Língua Portuguesa, assim diante do contexto apresentado na problemática, temos a seguinte pergunta de indagação:

- Quais os métodos de ensino são mais eficazes em relação à aprendizagem e, destes quais têm sido mais utilizados pelos professores na percepção os alunos?
- Que gêneros textuais do livro didático foram priorizados no ensino- aprendizagem?

5.4 Objetivos

5.4.1. Geral

Analisar as práticas de produções de textos e seus métodos de ensino na Língua Portuguesa com objetivo de avaliar o desenvolvimento da leitura das escolas públicas do ensino fundamental do município de Oriximiná - Pará - Brasil

5.4.2. Especifico

- Analisar quais os procedimentos adotados pelos docentes das Escolas Públicas do Ensino Fundamental para a implementação de aulas voltadas para a produção de textos;
- Avaliar as produções de textos que contribuem não só para o desenvolvimento da leitura, mas também como da escrita.
- Avaliar produção de textos e suas possibilidades de adequação à realidade do aluno.

5.5 Hipóteses

O ensino de língua materna, através da leitura e da escrita, reconhece que o letramento não é uma tarefa fácil, e que deve ser viabilizado através do contato aos diversos gêneros textuais que circulam na sociedade. Nesse caso, entende-se a importância do letramento aliado aos gêneros textuais como ferramentas para a promoção dessa habilidade.

Não se considera aqui a língua como um mero instrumento de transmissão de mensagens e nem como veículo de comunicação por meio da qual alguém diz ou escreve algo para alguém que deve compreender o que ouve ou que lê, mas um processo de interação entre os falantes de Língua Portuguesa.

Letramento é o estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral. (

Já que, toda comunicação produzida, nas mais diversas atividades humanas, está relacionada a usos variados da língua, tanto na linguagem oral como na escrita. Entretanto, com as mudanças sociais, econômicas e culturais, novas situações de comunicação foram surgindo, como o e-mail, por exemplo. Daí surgem formas discursivas novas, tais como editoriais, artigos de fundo, notícias, telefonemas, telegramas, telemensagens, teleconferências, videoconferências, reportagens ao vivo, cartas eletrônicas (e-mails), bate-papos virtuais, aulas virtuais e assim por diante.

Como afirma Marcuschi: os gêneros textuais têm uma função comunicativa, compreendendo aspectos linguísticos estruturais. No Brasil, por exemplo, Tais fundamentos aparecem nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os quais retomam a ideia com expressões diferenciadas, assim como reconhece a necessidade de aplicação de novas

metodologias. Essa é nova ferramenta de trabalho, para muitos educadores, apresentam complexas e dificultosas, no entanto, tornou-se a base e o eixo norteador do ensino, mas questionamentos quanto a sua metodologia e uso didático circundam as discussões educacionais, a começar pela sua escolha. Saber qual gênero textual melhor se adapta a um universo e de que forma o trabalhar é, para muitos, uma grande dúvida ao abordar gêneros textuais, porque, há de se considerar o que os estudiosos apresentam teoria concernentes a gênero textual.

[...] Implica uma apreensão, um conhecimento da realidade que circunda. Essa leitura primeira que faz da realidade se modifica, se reconstrói a partir de uma visão pessoal, e se manifesta mediante o uso de uma linguagem. E ao manifestar essa reconstrução do real, o produtor do texto está se dirigindo a um interlocutor a quem tem intenção de atingir. (PILETTI, p. 38)

Nesse sentido, o Governo Federal disponibiliza os livros didáticos que de forma equilibrada alfabetização e letramento com meio para verificar quais gêneros o compõem e se o tratamento dado aos textos deste livro dão conta de promover o letramento dos alunos.

Compêndios são os livros que expõem total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares [...] livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático. (OLIVEIRA, 1980, p. 12 apud OLIVEIRA et al., 1984, p. 22).

O estudo justifica-se pela importância de o meio acadêmico conhecer as metodologias de ensino que os alunos consideram mais eficazes para sua aprendizagem e, com base nessas informações melhor gerenciar as atividades de ensino e, se necessário for, revisar a política de ensino adotada. Nesse sentido, os resultados deste estudo visam contribuir e subsidiar decisões de gestão do processo ensino-aprendizagem, tanto do ponto de vista da docência quanto, principalmente, de políticas das instituições de ensino superior.

De acordo com Miranda (2006), a expansão e variedade das Instituições de Ensino Superior, faz com que essas instituições se atentem às práticas de gestão e desenvolvimento de novas estratégias para se sobressair às demais. Entretanto, na concepção de Canterle e Favaretto (2008), os desafios impostos às IES são referentes à gestão e a construção da qualidade, em um cenário altamente dinâmico, constituem desafios impulsionando-as para que busquem novas alternativas de gerenciamento e eficiência para fornecer ensino de qualidade à sociedade.

Além de tudo isso que foi mencionado, o problema de tais análises está na concepção de um ideal de livro didático: obra capaz de solucionar todos os problemas do ensino e capaz de substituir o professor porque, vale ressaltar que o livro didático é apenas um recurso e a

que este possa desempenhar um papel mais efetivo no processo educativo como um dos instrumentos de trabalho de professores e alunos, torna-se necessário entendê-lo em todas as suas dimensões e complexidades.

Entretanto, como adequar todas essas informações se não compreendermos:

- Como o livro didático apresenta as sequências lógicas de estudo?
- O livro didático prioriza o estudo de gramática ou estudo linguístico?
- Que procedimentos metodológicos seguem autor (a) quanto à escolha de temas ou textos?
- Que variedades linguísticas são consideradas para citação de exemplos pelos autores (as)?
- Que gêneros textuais do livro didático foram priorizados no ensino- aprendizagem?

5.6 Características da Amostra

O estudo foi abordado, primeiramente porque vivenciamos essas situações de sala de aula como professora de Língua Portuguesa sobre quais os métodos de ensino são mais eficazes em relação à aprendizagem e, destes quais têm sido mais utilizados pelos professores na percepção dos alunos?

Tal tema inquieta, não só porque estamos inclusos nas escolhas de livro didático. Diante desse contexto, já foram de várias escolhas, muitas delas sem saber o que era mesmo o que estava analisando? Hoje, tendo outras visões e possibilidades de teorizar quanto à essas escolhas, percebemos o quanto é importante essa análise de referências bibliográficas; os métodos de trabalho, os procedimentos, as questões gramaticais, as variações linguísticas e as atividades abordadas em sequência. Diante deste cenário o tema é bem adequado neste período, pois é quando acontece as escolhas dos livros didáticos para o triênio subsequente 2017, 2018 e 2019.

Saviani (1996) faz referência aos saberes que devem ser construídos pelos professores em seu processo de formação inicial e continuada, e afirma que sendo o processo educativo um fenômeno complexo, os saberes envolvidos também o são. Conforme o autor, há cinco categorias de saberes, sendo elas o saber atitudinal, o saber crítico-contextual, os saberes específicos, o saber pedagógico e o saber didático curricular e, salienta que são esses os saberes que todo educador deve dominar, e desta forma, devem fazer parte do seu processo de formação.

O tema, chama a atenção, primeiramente porque vivenciamos essas situações de sala de aula como professora de Língua Portuguesa sobre quais os métodos de ensino são mais eficazes em relação à aprendizagem e, destes quais têm sido mais utilizados pelos professores na percepção dos alunos?

Tal tema inquieta, não só porque estamos inclusos nas escolhas de livro didático. Diante desse contexto, já foram de várias escolhas, muitas delas sem saber o que era mesmo o que estava analisando? Hoje, tendo outras visões e possibilidades de teorizar quanto à essas escolhas, percebemos o quanto é importante essa análise de referências bibliográficas; os métodos de trabalho, os procedimentos, as questões gramaticais, as variações linguísticas e as atividades abordadas em sequência. Diante deste cenário o tema é bem adequado neste período, pois é quando acontece as escolhas dos livros didáticos para o triênio subsequente 2017, 2018 e 2019.

Saviani (1996) faz referência aos saberes que devem ser construídos pelos professores em seu processo de formação inicial e continuada, e afirma que sendo o processo educativo um fenômeno complexo, os saberes envolvidos também o são. Conforme o autor, há cinco categorias de saberes, sendo elas o saber atitudinal, o saber crítico-contextual, os saberes específicos, o saber pedagógico e o saber didático curricular e, salienta que são esses os saberes que todo educador deve dominar, e desta forma, devem fazer parte do seu processo de formação.

5.7 Instrumentos de recolha e análise de dados

Nosso tema resulta de um exame detalhado, elaborado com o objetivo de resolver um problema, atualizando-se de procedimentos científicos. Lehfeld (1991) conceitua a pesquisa como sendo a inquisição, o procedimento sistemático e intensivo, que tem por objetivo descobrir e interpretar os fatos que estão inseridos em uma determinada realidade.

A pesquisa qualitativa é criticada por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador (MINAYO, 2001, p. 14). As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e

seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

O tipo de pesquisa realizada nas quatro escolas da rede pública de ensino fundamental da cidade de Oriximiná, no Brasil, foi à pesquisa de campo ou empírica. As metodologias aplicadas para aquisição das informações foram através de questionários aplicados aos docentes contendo apenas questões fechadas.

Através das informações recolhidas, fez-se uma análise descritiva das respostas, considerou-se a particularidade de cada entrevistado, bem como o nome idade e tempo que vem trabalhando com a alfabetização.

Segundo Gil (2008, p. 81): “as pesquisas descritivas, bem como as exploratórias, são normalmente realizadas por investigadores preocupados com a sua prática do dia a dia”.

A pesquisa científica resulta de um exame detalhado, elaborado com o objetivo de resolver um problema, atualizando-se de procedimentos científicos. Lehfel (1991) conceitua a pesquisa como sendo a inquisição, o procedimento sistemático e intensivo, que tem por objetivo descobrir e interpretar os fatos que estão inseridos em uma determinada realidade.

Os tipos de Pesquisa quanto à sua forma de Abordagem podem ser: Qualitativa e Quantitativa; quanto à sua natureza podem ser: Básica e Aplicada; quanto aos seus objetivos podem ser: Exploratória, Descritiva, Explicativa; e quanto aos procedimentos podem ser: Experimental, Bibliográfica, Documental, Pesquisa de Campo, *Ex post facto*, Levantamento, Pesquisa com *Survey*, Estudo de caso, Participante, Pesquisa-ação, Etnográfica e Etnometodológica.

A pesquisa qualitativa não está voltada para dados numéricos, mas, sim, para especialização da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar as causas do fenômeno, expressando o que poderia ser feito, mas não quantificam os valores e nem se remetem à prova de fatos e podem ser feitos de diferentes abordagens.

Dessa forma, a pesquisa qualitativa centra-se na compreensão e na explicação da dinâmica das relações sociais aspectos da realidade e em dados que não podem ser apenas quantificados. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A pesquisa qualitativa é criticada por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador (MINAYO, 2001, p. 14). As características da

pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

Quanto aos procedimentos, de acordo com Fonseca (2002), a pesquisa possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a investigar, como um processo permanentemente inacabado. Ela se processa através de aproximações sucessivas da realidade, fornecendo subsídios para uma intervenção no real.

A pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (pesquisa ex-post-facto, pesquisa-ação, pesquisa participante, etc.) (FONSECA, 2002).

Por isso é necessário interrogar um determinado número de indivíduos para chegar ao objetivo de estudo, nesse caso são os gestores das escolas (diretor, pedagogos, assistentes administrativos), professores e conselhos, os sujeitos implicados no processo da gestão escolar, onde buscamos as respostas as nossas interrogações que servirão de orientação para o desenvolvimento da dissertação.

A escolha de procedimento se dá devido a problemática sentida diante do cenário educacional brasileiro atual e a possíveis buscas de respostas ao fenômeno investigado. Os resultados alcançados terão caráter fiel trazendo dados que o investigador desconhecia, porém quisesse conhecê-los, por isso esta investigação tem um caráter qualitativo e quantitativo através dos resultados encontrados.

A investigação será também pautada na entrevista, cuja finalidade é aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados e a análise de documentos, com o propósito de contextualizar o fenômeno, explicitar sua historicidade e completar as informações coletadas através de outras fontes.

Na perspectiva de integrar um conjunto de técnicas complementares no processo de análise de dados, prevê-se o tratamento das informações prestadas através das entrevistas, das observações além dos documentos internos das escolas que possam nos ajudar a ter uma base de dados que nos possibilite uma descrição verdadeira do material coletado. Pretende-se usar se necessário a análise de conteúdo com o propósito de perceber a conclusão dos dados pesquisados. Finalmente destacaremos que a análise de dados será feita para atender aos

objetivos do estudo, buscando confirmar ou refutar os pressupostos da pesquisa, os quais se constituirão durante todo o processo de investigação, com vistas à elaboração do relatório final.

Durante este trabalho foi realizado um inquérito por questionário, em que nos dedicamos a interrogar professores de Língua Portuguesa que num total de nove (09) educadores, sendo estes profissionais que atuam na área da rede pública do município de Oriximiná. Os questionários foram iguais para todas as escolas contendo sete (07) questões fechadas e de múltipla escolha, todas direcionadas aos docentes do Ensino fundamental e do Ensino Médio com o objetivo de recolher algumas informações sobre ensino do processo de produção textual (escrituração).

As principais informações as produções de texto foram obtidas, primeiro pelas investigações bibliográficas, pois existe um seria de autores e teóricos que mencionam sobre produção textual, principalmente sobre o processo de escrituração, e a partir dessas informações, complementar a nossa tese através das respostas dos professores que gentilmente atenderam-nos bem.

A coleta de dados foi realizada dentre os meses de março e abril 2018. Os questionários foram todos direcionados aos docentes, sendo que nem todos se dispuseram a responder ao questionário, mas mesmo assim os resultados recolhidos foram suficientes para a concretização deste estudo.

As sete (07) questões foram elaboradas de forma fechada e com resposta de múltipla escolha. Sendo elas detalhadas assim:

1. Você propõe a seus alunos produções textuais?
2. Você costuma planejar suas produções textuais?
3. Quais as principais metodologias utilizadas para as produções de texto?
4. Você utiliza vários gêneros textuais?
5. A produção de seus alunos tem contribuído para o processo de aquisição de leitura e escrita
6. Sua escola dispõe de uma Biblioteca?
7. A escola tem algum projeto que fortaleça a produção de textos?

Após a análise dos questionários foram elaborados gráficos contendo as respostas em forma de porcentagem com o intuito de verificar como a produção textual, vem sendo trabalhada no ensino fundamental e no ensino médio em escolas da rede pública de ensino do município de Oriximiná, descrevendo quais as metodologias utilizadas pelos docentes para utilizar a produção de textos, bem como os diferentes gêneros textuais. Reconhecendo que

essa prática tem contribuindo para o processo de aquisição de leitura de seus discentes no ensino fundamental.

5.8 Dimensões e critérios da seleção da amostra

Com os estudos desse, nosso principal desafio é proporcionar melhorias para o ensino de Língua Portuguesa, apresentando métodos de ensino mais eficazes em relação ao ensino aprendizagem que possam estar em consonância com os livros e com a realidade dos nossos educandos. Para isso, observamos o mundo que nos cerca nossos métodos, estratégias e avaliações, que cada vez exige de nós uma capacidade melhor de apreender as informações e conhecimentos do dia a dia, a à todas as práticas sociais que desenvolvemos nas relações interpessoais. No nosso cotidiano, no trabalho, política, escolas, lazer, nas mais diversas esferas e ambientes da sociedade, torna-se importante conhecer instrumentos que permitam o acesso a novas informações, aos saberes e à cultura de modo geral.

Nesse contexto, o domínio da escrita e da leitura de textos que circulam em todas as esferas sociais do conhecimento é divisor social, pois o falante de Língua Portuguesa que não domina tais informações fica limitado ao conhecimento sistematizado, daí alguns autores chamar os falantes letrados de funcionais, ou até analfabeto.

Vivemos na era da comunicação rápida e cada vez mais tecnológica, de profusão de imagens, linguagens sintéticas, de novas formas de organização de mensagens – verbais ou não verbais. Essas transformações, cada vez mais o pleno domínio de diferentes linguagens. Nesse caso, o livro didático pode ser uma das formas de interagir com as diversas linguagens, não apenas como comunicabilidade e, como também condição de apropriação de novos conhecimentos e mais desenvolvimento cognitivo.

É nestas limitações que buscamos reforçar o uso do livro didático como uma das ferramentas essenciais para o domínio da escrita e da leitura, pois numa sociedade dinâmica e altamente tecnológica, as exigências vão muito além do saber reconhecer e decodificar as letras ou mesmo escrever o próprio nome. O falante do século XXI, precisa antes de tudo se reconhecer como participantes da cultura escrita, que sejam capazes de realizar leituras autônomas e críticas, de produzir textos eficazes, que atinjam seus objetivos comunicativos.

Nesse caso, entre as linguagens deve-se destacar a linguagem verbal (falada e escrita) no universo de comunicação. A leitura e escrita, mesmo que ampliadas em esquemas sofisticados da informática, ainda são a base de todo conhecimento científico e tecnológico, e

é os livros didáticos, portanto um acúmulo de informações e conhecimentos, registros da humanidade, fracassos e avanços, em todas as áreas de saberes.

Conforme Nérice (1978, p.284), a metodologia do ensino pode ser compreendida como um “conjunto de procedimentos didáticos, representados por seus métodos e técnicas de ensino”, é esse conjunto de métodos que são utilizados com o intuito de alcançar objetivos do ensino e de aprendizagem, com a máxima eficácia e, por sua vez, obter o máximo de rendimento.

Volta-se a atenção para as transformações da sociedade e a necessidade de modificar as tradicionais formas de ensinar, de aprimorar constantemente as práticas e os saberes docentes (VAILLANT; MARCELO, 2012). Tudo isso levando em conta as mudanças que ocorreram na forma de ensino com o uso das tecnologias; os desafios impostos aos professores e as oportunidades com a inserção de novas formas e meios, exige dos professores novos métodos de ensino.

Essas teorizações surgiram como consequência à profissionalização do ensino e dos docentes, e remetem ao fato destes saberes não se limitarem à transmissão de conhecimento aos alunos, mas sim a um conjunto de fatores que são construídos e adquiridos com a formação e a experiência, vivências e habilidades específicas adquiridas com o tempo (CUNHA, 2007; TARDIF, LESSARD, LAHAYE, 1991) que provocam discussões acerca dos saberes docentes.

Para Tardif (2002), os saberes docentes são adquiridos e construídos em um processo contínuo de aprendizagem, isso significa dizer que o professor aprende de forma progressiva e, com isso, se insere e domina seu ambiente de trabalho. Assim, não se pode dizer que os saberes docentes são constituídos por um conjunto de conteúdo definidos e imutáveis.

Os estudos relacionados à formação e profissão docente, nos remetem a novas orientações para a necessidade de uma revisão da compreensão das práticas pedagógicas dos professores. Nesse caso, de acordo NUNES, em 20011, considera-se que o docente em sua trajetória profissional, constrói e reafirma seus conhecimentos, levando em conta a necessidade de sua utilização, suas experiências, e seu percurso na formação

Conforme Anastasiou (2001), toda a sua literatura demonstra um resgate histórico dos métodos e metodologias de ensino, e através deles revela que as escolas jesuítas influenciaram por muito tempo, a forma de ensino no Brasil com reflexos que permanecem até hoje, como aulas expositivas, resolução de exercícios, memorização de conteúdo, e um sistema rígido de conduta e avaliação eram características comuns do sistema jesuítico.

Em análise ao livro didático em questão, apresenta grande diversidade de gêneros presentes no livro como a proposta de trabalho a partir de gêneros textuais, mas percebe-se uma grande preocupação classificatória e estrutural e suas orientações para a vida deixam falhas quanto a sua funcionalidade.

Os livros didáticos, atualmente, correspondem a um instrumento de trabalho integrante do dia a dia escolar, em particular manuseado por professores e alunos, que certamente fazem de uma relação de intervenção do ensino de qualidade e com tal instrumento, é parte tradicional desde o século XVIII. É um objeto cultural de difícil definição, mas pela familiaridade de uso é possível identificá-lo e diferenciando-os de outros livros.

O decreto 9.154 de 1º de janeiro de 1985 criou o Programa Nacional de Livro Didático - PND que estabelece o fluxo regular de recursos para a aquisição e distribuição de livros didáticos em todo o país. Com esse novo programa, os livros didáticos são produzidos em forma de coleções destinadas às diferentes séries do Ensino Fundamental e obrigatoriamente apresentam livro do aluno e livro do professor.

De acordo com Schmidt (2004), o livro didático é o material importante e de grande aceitação porque, além de fornecer, organizar e sistematizar os conteúdos explícitos inclui métodos de aprendizagem da disciplina. Não é apenas livro de conteúdos de história, Português, Geografia, Química, é também um livro pedagógico que contém uma concepção de aprendizagem.

É importante destacar que a distinção essencial do uso do livro didático reside na interferência constante do professor e a sua mediação entre o livro didático e o aluno, com vantagens e desvantagens como os demais materiais dessa natureza. É nesse sentido que precisa ser analisado.

Segundo Lajolo (1996), o livro didático assume certa importância dentro da prática de ensino brasileira nestes últimos anos, isso é notável, principalmente, em países como o Brasil, onde "a precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina". Por esse motivo, surgiu a preocupação de fazer uma análise de como esse instrumento de ensino-aprendizagem vem sendo percebido e utilizado pelos professores de língua portuguesa.

Tal atenção se faz necessária uma vez que, através do uso contínuo e onipresente do livro didático, este material poderá ser visto como única fonte de ajuda ao professor ou, ainda, apresentar-se como substituto do docente, podendo comprometer a aprendizagem do aluno.

5.9 Ética da pesquisa

Pesquisadores afirmam que a sociedade atual está totalmente dominada pela Era da Informação. São muitos dados que estão à disposição das pessoas que merecem um olhar mais específico para se reconhecer sua real utilidade para o meio científico. Em se tratando de uma tomada de decisão, tal informação ou informações devem ser analisadas e questionadas, pois nem sempre ter informação logo, poderia resultar de informação errada ou acertada.

Aqui entra o olhar do pesquisador que trabalha com dados estatísticos quantitativos que é o resultado de uma medida, ou seja, o método e o projeto dessa medida. Principalmente, quando trabalha com perguntas específicas: o que deve ser medido? Que perguntas devem ser formuladas? Que erro se pode cometer? Quais são os custos não só do projeto, mas do erro causado por uma decisão tomada erradamente? Qual é o significado dos resultados? Que postura ética é preciso ter no momento da utilização dos resultados, ou mesmo durante a coleta dos dados?

De acordo com Lopes (1999), os três maiores problemas teóricos de uma pesquisa estatística com base em uma amostra são os seguintes: especificação, projeto e avaliação. A especificação consiste em determinar o erro máximo que pode ser cometido; o projeto consiste em produzir a confiabilidade desejada ao menor custo possível e utilizando as facilidades físicas e os recursos humanos disponíveis; por fim, a avaliação consiste em verificar as diferenças entre os vários procedimentos utilizados para a comparação de resultados.

Os pesquisadores esperam compreender de imediato quais são as pesquisas a serem feitas; como devem ser realizadas e qual será o custo e, finalmente, qual o tempo necessário para serem completadas. Entretanto, não são possíveis respostas imediatas para essas perguntas, embora a formulação de um problema seja tão importante quanto a sua solução, porque propicia discernimento em relação a ele pelo estudo dos seus muitos aspectos. Em um ambiente acadêmico, a pesquisa desenvolve-se dentro de um contexto com uma base teórica, ou seja, deseja-se testar determinado aspecto de um campo do conhecimento ou expandir o seu domínio.

5.10 Procedimentos estatístico

A análise de dados é o processo para dar significado aos dados, permitindo a análise dos mesmos à luz da literatura e, posteriormente, a redação das conclusões. Quanto à análise e

confiabilidade dos dados encontrados utilizar-se-á métodos matemáticos (tabelas, gráficos etc.) o qual proporcionará realizar a validação da investigação através de análise percentual, estatística descritiva, a análise de conteúdo a fim de determinar os resultados encontrados.

Destaca-se que a análise de dados deve ser feita para satisfazer os objetivos do estudo, buscando confirmar ou refutar os pressupostos da pesquisa. Assim, todos os momentos do trabalho investigativo dar-se-ão de acordo com os referenciais teóricos que o fundamentarão, os quais se construirão/reconstruirão durante todo o processo, com vistas à elaboração do relatório final.

CAPÍTULO VI

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Os dados apresentados a seguir tratam das respostas obtidas a partir da aplicação dos questionários nas escolas fundamentais do município de Oriximiná-PA

6.1 Resultados das entrevistas

A presente pesquisa centrou-se em nove (09) profissionais de Língua Portuguesa que atuam entre as series finais do ensino fundamental e series finais do ensino médio, todos são profissionais da área da educação, formados e concursados pertencentes às quatro escolas entre municipal e estadual de ensino fundamental do Município de Oriximiná, no Estado do Pará, no seio da Amazônia legal, Brasil.

As observações e entrevista buscaram responder as seguintes questões:

1. Você propõe a seus alunos produções textuais?
2. Você costuma planejar suas produções textuais?
3. Quais as principais metodologias utilizadas para as produções de texto?
4. Você utiliza vários gêneros textuais?
5. A produção de seus alunos tem contribuído para o processo de aquisição de leitura e escrita?
6. Sua escola dispõe de uma Biblioteca?
7. A escola tem algum projeto que fortaleça a produção de textos?

As quatro escolas pertencentes à zona urbana, duas destas funcionam em dois turnos, matutino e vespertino, com turmas do 1º. ao 9º do ensino fundamental, todas as crianças estão na faixa etária entre 6 a 18 anos de idade. As escolas do ensino médio funcionam em três turnos, matutino, vespertino e noturno.

As escolas, em sua maioria, têm um diretor e dois vices - diretores, um coordenador para cada. Tem 01 sala da direção, 1 secretaria, sala dos professores, sala multimídia e biblioteca, cozinha e quadra de esportes. E possui um número limitado de Professores de Língua Portuguesa. Tais professores, na sua maioria trabalham com os componentes curriculares de Ensino das Artes e Língua Portuguesa e os do Ensino Médio também podem além do Português também pode Trabalhar com Língua Portuguesa I e II, Literatura.

Os alunos específicos do 6º aos 9º anos, são submetidos às chamadas Prova Brasil: Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, é uma avaliação criada em 2005 pelo Ministério da Educação. É complementar ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e um dos componentes para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

De acordo com o IDEB de 2015, Oriximiná nos anos iniciais da rede pública atingiu a meta e cresceu, mas não alcançou 6,0.

Pode melhorar para garantir mais alunos aprendendo e com um fluxo escolar adequado.

EVOLUÇÃO DO IDEB

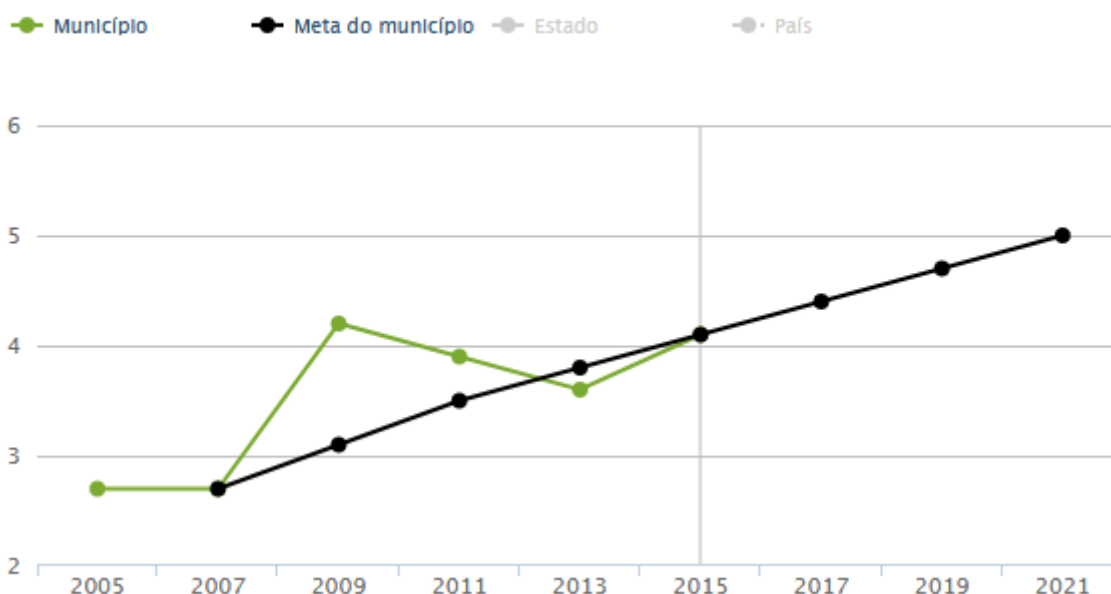


Figura 1: Evolução do Ideb no município de Oriximiná-PA – rede pública
Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2015)

Quanto aos alunos nas séries finais do ensino médio, a maioria participa do ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio, que foi criado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para testar o nível de aprendizado dos alunos que concluíram o ensino médio no Brasil. Que de acordo com os rankings de análise a posição da única escola pública de ensino médio que aparece é na posição 13.086 dentre os 249 estados do Brasil. A média foi calculada pela Folha com as quatro áreas da prova objetiva (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas, sem contar redação). A tabulação resultou em um total de 8.314 escolas, sendo 6.978 (84%) são unidades públicas. As privadas somam 1.336 no país.

Sendo basicamente exploratória, a investigação permitiu identificar como escola vem trabalhando juntamente com os docentes, a produção textual ensino fundamental e no ensino médio, contudo parece não ser suficiente para satisfazer os índices de desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos discentes.

6.2 Síntese dos Resultados alcançados

A partir das questões destinadas à nossa pesquisa constatou-se que entre os nossos professores, a maioria atuante, como regente de sala de aula no componente curricular de língua Portuguesa prevalece os do sexo feminino: dos nove entrevistados todos são mulheres.

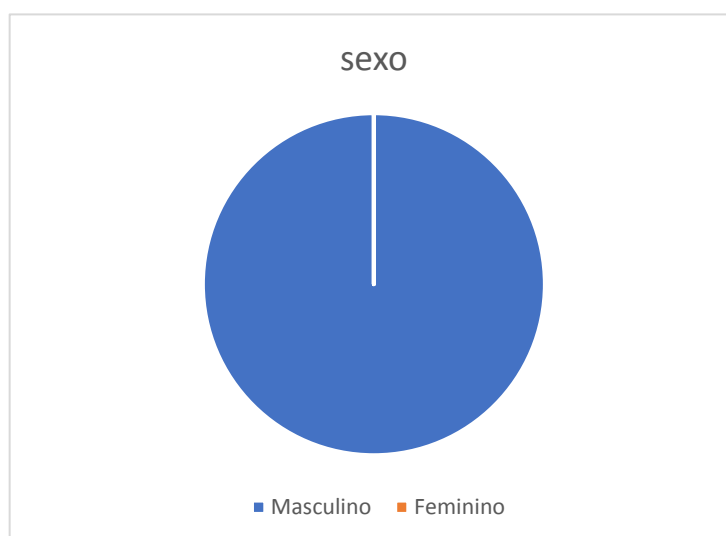


Figura 2: Respostas dos professores - Você propõe a seus alunos produções textuais? Há uma unanimidade nas respostas quanto ao item “sim” e rejeição quanto ao “não”

Fonte: Dados originais da pesquisa

Quando fizemos a pergunta nº 1 “Você propõe a seus alunos produções textuais?” Há uma unanimidade nas respostas quanto ao item “sim” e rejeição quanto ao “não”, no entanto, ainda temos um ou outro professor que fica na dúvida quanto ao item “às vezes”. Veja o gráfico 02:

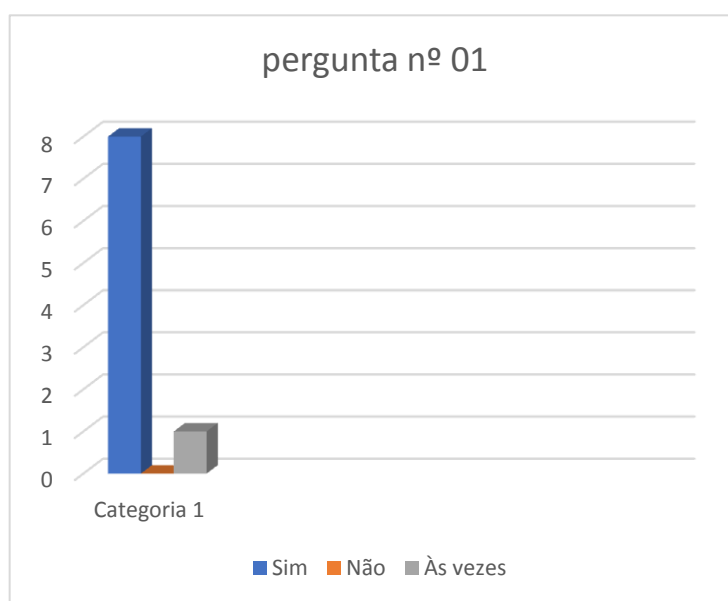


Figura 3: Respostas dos professores - Você costuma planejar suas produções textuais?” Todos àqueles que responderam à pergunta nº01, o item sim, e complementaram que seu planejamento consta com pelo menos uma proposta de produção textual por bimestre, ou seja, dos nove questionados: cinco (05) responderam por bimestre, três responderam por mês e apenas um (01)

Fonte: Dados originais da pesquisa

Ao analisarmos a segunda pergunta “2. Você costuma planejar suas produções textuais?” Todos àqueles que responderam à pergunta nº01, o item sim, e complementaram que seu planejamento consta com pelo menos uma proposta de produção textual por bimestre, ou seja, dos nove questionados: cinco (05) responderam por bimestre, três responderam por mês e apenas um (01) por semana. Veja o gráfico 03:

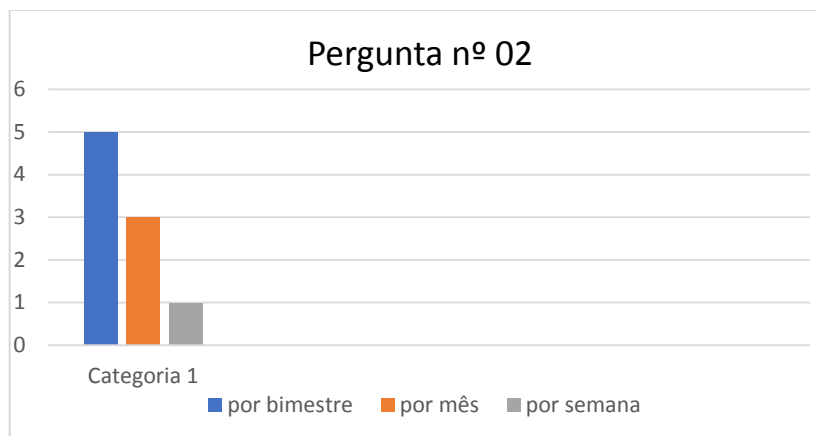


Figura 4: Respostas dos professores - “Quais as principais metodologias utilizadas para as produções de texto?” Constatou-se que, muitos educadores seguem à risca as propostas metodológicas que vem proposta pelos livros didáticos e muitos nem sabe o que seguir, pois tantas informações.

Fonte: Dados originais da pesquisa

Para questão nº 03 do questionário foi desenvolvida a seguinte pergunta: “Quais as principais metodologias utilizadas para as produções de texto?” Constatou-se que, muitos educadores seguem à risca as propostas metodológicas que vem proposta pelos livros didáticos e muitos nem sabe o que seguir, pois tantas informações. Contudo, quanto aos alunos em final de terceiro ano do ensino médio, no caso foram três professores que se dispuseram a responder os mesmos foram unânimes a em afirmar que os temas sugeridos para as produções textuais são propostos a partir de sugestões ou acordos com os alunos selecionados entre os que estão em destaque na mídia, Daí afirmar que eles seguem um planejamento próprio. Observe o gráfico: 04

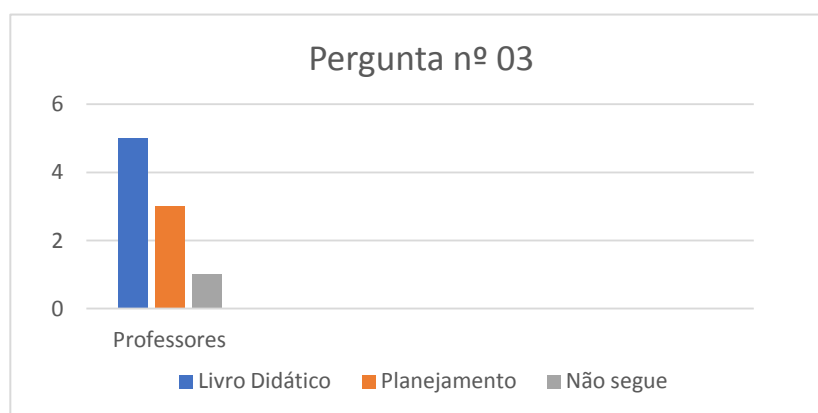


Figura 5: Respostas dos professores - “Você utiliza vários gêneros textuais?” Nessa pergunta gostaríamos de ter mais fundamento quanto aos gêneros textuais. Pois as respostas ficaram entre “narrativos” e “argumentativos”.

Fonte: Dados originais da pesquisa

Já para a pergunta nº 04 “Você utiliza vários gêneros textuais?” Nessa pergunta gostaríamos de ter mais fundamento quanto aos gêneros textuais. Pois as respostas ficaram entre “narrativos” e “argumentativos”. Entretanto, gostaríamos de ressaltar que os gêneros abordados variam de acordo com o nível escolar. Para os alunos de ensino fundamental são propostas produções textuais práticas (bilhetes, convites...) e literários (poemas, contos, crônicas fábulas) atividades práticas, os professores responderam os do gênero narrativo. Porém, no Ensino médio, essas propostas ficam principalmente em textos de cunho informativo e acadêmicos. Então, as respostas foram unânimes no gênero argumentativo.

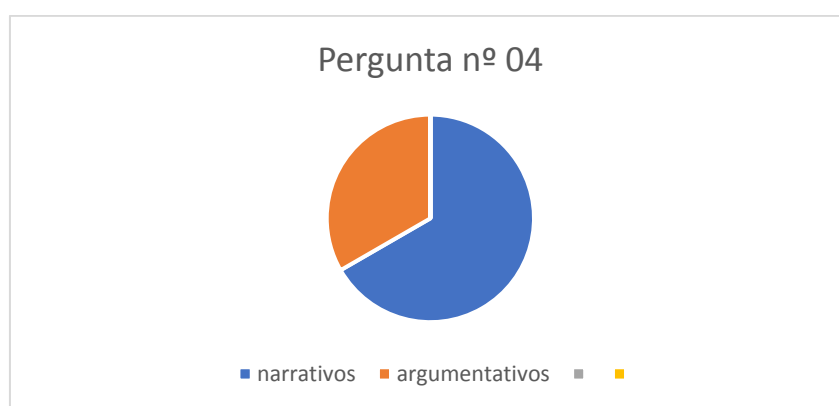


Figura 6: Respostas dos professores - “A produção de seus alunos tem contribuído para o processo de aquisição de leitura e escrita?”, como fala a pergunta de número cinco (05), fica em pausas, no entanto quando voltam em si, afirmam como mostra as respostas que “sim”, porque os alunos que escrevem bem são àqueles que leem muito, que pesquisam, frequentam outros lugares e principalmente, são os mais informados

Fonte: Dados originais da pesquisa

Quando se questiona aos profissionais sobre “A produção de seus alunos tem contribuído para o processo de aquisição de leitura e escrita?”, como fala a pergunta de número cinco (05), fica em pausas, no entanto quando voltam em si, afirmam como mostra as respostas que “sim”, porque os alunos que escrevem bem são àqueles que leem muito, que pesquisam, frequentam outros lugares e principalmente, são os mais informados. Já para a resposta “não” equivale a 10 % dos entrevistados, mas ainda tem algumas respostas referentes à “apenas de alguns”. Veja o gráfico nº 06

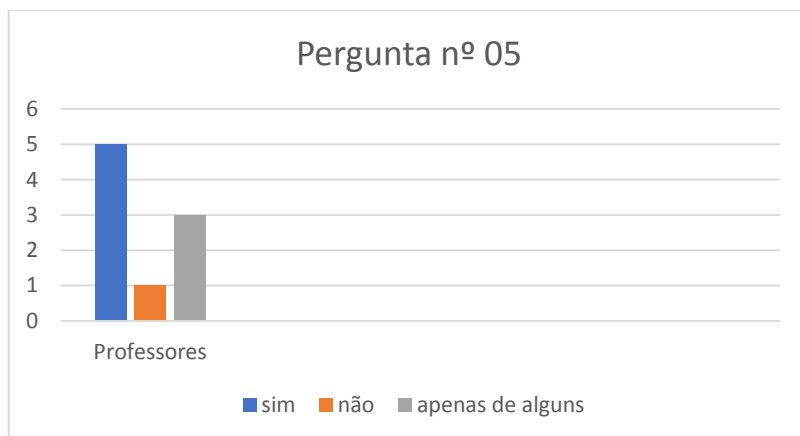


Figura 7: Respostas dos professores - “Sua escola dispõe de uma Biblioteca?” Todas as escolas tanto do ensino fundamental e ensino médio apresenta Biblioteca, afirmando o “sim”.

Fonte: Dados originais da pesquisa

No questionamento nº 6 “Sua escola dispõe de uma Biblioteca?” Todas as escolas tanto do ensino fundamental e ensino médio apresenta Biblioteca, afirmando o “sim”. Mas como já foi mencionado acima, sua biblioteca é decadente, falta livros, falta um profissional qualificado, e que fica fechada a maior parte do ano por falta de manuseamento. Veja o gráfico 07:

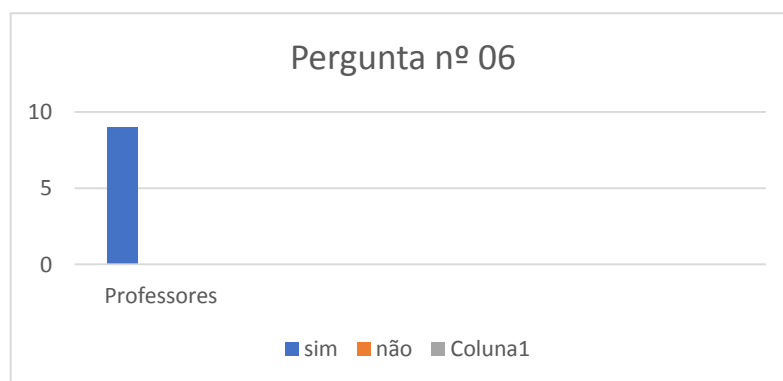


Figura 8: Respostas dos professores - “Sua escola dispõe de uma Biblioteca?” Todas as escolas tanto do ensino fundamental e ensino médio apresenta Biblioteca, afirmando o “sim”.

Fonte: Dados originais da pesquisa

Quanto a pergunta nº 07 “A escola tem algum projeto que fortaleça a produção de textos?” As respostas ficaram entre o “sim” e o “não”, muitos não sabem porque trabalhar produções textuais dos alunos. Isso reflete os índices do governo no IDEB, na Prova Brasil e no ENEM. Contudo vemos um pouco do reflexo do ensino nas escolas pública de Oriximiná.

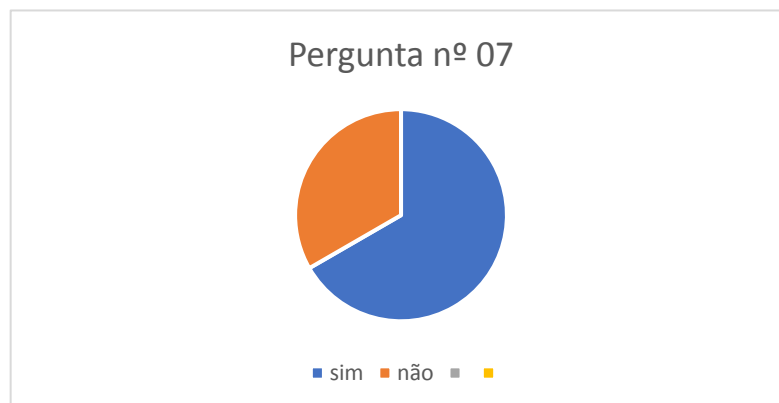


Figura 9: Respostas dos professores - “A escola tem algum projeto que fortaleça a produção de textos?” As respostas ficaram entre o “sim” e o “não”, muitos não sabem porque trabalhar produções textuais dos alunos.

Fonte: Dados originais da pesquisa

CAPÍTULO VII

DISCURSÃO DOS RESULTADOS

É provável que muitas questões ligadas aos métodos tradicionais como a provas, testes e notas numéricas; e a divisão de conteúdos em várias disciplinas e a separação de alunos por séries, por exemplo, também podem te parecer muito naturais. No entanto, o ensino não precisa necessariamente ser assim. Nesse sentido, as escolas atuais apostam em metodologias que desenvolvem práticas diferentes dessas às quais estamos mais acostumados, é nessa diversidade de métodos de ensino bastante positiva para pais e responsáveis que muitas de nossos educadores ligados à instituições buscam escolher um ensino mais compatível com seus ideais e mais adequada ao perfil de seus filhos com métodos pedagógicos mais adequados a realidade de suas propostas pedagógicas.

Após analisar, nossos registros e questionar profissionais da educação em Língua Portuguesa apontam para novas perspectivas de avaliações que podem ser feitas a partir dos registros do professor em relação as atividades que o aluno realiza. Com este trabalho deixamos sugestões de como proceder em passos ligados a escrituração, claro que são especulações pois cada educador pode seguir o seu método.

7.1 Discursão dos Resultados dos Gráficos

- A escrita é um dos elementos fundamentais criados pela sociedade em que se vive: permitir exercer atividades pessoais e sociais, mas além de tudo isso, o escritor tem que praticar leitura; oralidade; assim como contextualizar e situar o seu texto às questões ligadas ao contexto situacional;
- Hoje, o texto escrito é a principal manifestação da linguagem, entendido como unidade básica de comunicação, considerado por estudiosos mais que uma forma de comunicação. É um processo que envolve etapas de produção. Para tanto, os Linguística Moderna conceberam uma nova terminologia – escritura- capaz de abarcar toda forma de escrita que fosse entendida como um todo: o texto;
- Toda atividade que envolve a prática de escritura possui dois elementos que permeiam todo o processo, o professor e o aluno, que aqui seguem sobre ações planejadas pelo professor, constituindo-se **de macro processo** (o antes, o durante e o depois) e o **micro processo** (o planejamento, a exposição e a avaliação);

Conclusão

A escritura tem procurado se afirmar com uma pratica fundamental para o ensino-aprendizagem na disciplina Língua Portuguesa. A partir de pesquisas acerca dessa pratica de sala de aula, descobriu-se que muito já se especulou sobre ela, mas pouco se utiliza na pratica pedagógica. Em vista disso, é preciso que se reveja o ensino de língua materna, buscando os fundamentos básicos nos PCNs, pois assim, será constatada a necessidade de reforçar aos profissionais da educação que a escritura deve ser trabalhada no cotidiano, como maneira de desenvolver o raciocínio logico do aluno, apresentando-lhe temas que pertençam a sua realidade.

Para isso, faz-se necessário que os educadores saibam mais sobre a teoria da cognição, para assim entenderem que o ser humano desenvolve suas habilidades juntando emoções e afetividade ao momento e a tudo que esteja ligado a ele. E, também, fundamentem sua pratica nos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver. Assim baseados nesses princípios, possa-se exigir dos alunos uma capacidade de discernimento, de autonomia, ou seja, uma educação voltada para as questões sociais, culturais e ambientais.

Outra questão que precisa ser revista é quanto às organizações institucionais de ensino, sobretudo no conteúdo e na avaliação que devem centralizar seu ensino-aprendizagem visando à formação do aluno.

Baseados nessas sugestões, para se chegar à escritura, o aluno deve percorrer caminhos simples: primeiro, devem se trabalhar leituras que abordem temas que se pretendam desenvolver; e segundo, deve ser trabalhada a produção oral do aluno para ser observada a sequenciação de ideias que eles produzem antes de escrever. Nesse caso, é preciso que se mostre ao aluno que para se chegar ao texto final ele deve reconhecer todas fases a percorrer para obter finalmente seu texto escrito.

Assim, portanto, uma produção só passará a ser um texto a partir do momento que se mostre à receptividade do leitor. Só poderá ser considerado texto se for possível lê-lo e compreende-lo.

Ainda se considera que a questão cultural do não gosto pela leitura, como um fator predominante marcante característico do povo brasileiro, e essa se torna a principal barreira para que os alunos se desenvolvam bons escritores, no sentido amplo da palavra. Porque isso reflete em uma das dificuldades da produção textual.

Referências Bibliográficas

- _____, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- _____. **O papel da lingüística no ensino de línguas**. ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANASTASIOU, L. G. C. **Metodologia de Ensino na Universidade Brasileira**: elementos de uma trajetória. Campinas: Papirus, 2001.
- BARDIN L. **Análise de conteúdo**. Ed. 70, Lisboa, 1977.
- BATISTA, A. A. G. & ROJO, R. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: VAL, M. da G. C. & MARCUSCHI, B. **Livros didáticos de Língua Portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.13-45.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e**
- Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CALDEIRA, A. M. S. A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana. **Cadernos de Pesquisa**, v. 95, 1995.
- CANTERLE, N. M. G.; FAVARETTO, F. Proposta de um modelo referencial de gestão de indicadores de qualidade na instituição universitária. **Ensaio**, v. 16, n. 60, p. 393-412, 2008.
- CASTILHO, A. T. de. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo, Contexto, 1998.
- CHARTIER, R. **A aventura do livro do leitor ao navegador**. Tradução de R. de Moraes. São Paulo: UNESP, 1999.
- CHARTIER, R. **A aventura do livro do leitor ao navegador**. Tradução de R. de Moraes. São Paulo: UNESP, 1999.
- CORSETTI, Berenice. Análise documental no contexto da metodologia qualitativa. **UNIrevista**, vol. 1, nº 1: 32-46 (janeiro 2006). Disponível em:

<<http://www.unirevista.unisinos.br/pdf/ART%2005%20BCorsetti.pdf>> Acesso em: 21 de abril de 2011.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

Cortez, 2001.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

COSTA VAL, M. das G. & CASTANHEIRA, M. L. Cidadania e ensino em livros didáticos de alfabetização e língua portuguesa. In: COSTA VAL, M. das G. &

COSTA VAL, M. das G. & CASTANHEIRA, M. L. Cidadania e ensino em livros didáticos de alfabetização e língua portuguesa. In: COSTA VAL, M. das G. & MARCUSCHI, B. (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

CUNHA, E. R. Os saberes docentes ou saberes dos professores. **Revista** Disponível em http://www.marcosbagnio.com.br/for_marcuschi.htm. Acesso em 17/04/2007, às 16h 15min.

DICIONÁRIO INTERATIVO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (DIEB). Disponível em <http://www.educabrasil.com.br>. Acesso em 17/04/2007, às 10h 05min.

DIONÍSIO, M. de L. da T. **A construção escolar de comunidade de leitores**: leituras do manual de português. Portugal: Almedina, 2000.

Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2011.

Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2011.

escrita: perspectiva para o ensino de língua materna. 8. Ed. São Paulo: Cortez 2012.

FAVERO, Leonor Lopes. **Oralidade e escrita: uma perspectiva para o ensino de Língua Materna**. 3ª ed. São Paulo. Cortez, 2002;

FREGONESI, D.E. Livro Didático de Língua Portuguesa: liberdade ou opressão? In: GREGOLIN, M.R.F.V. & LEONEL, M.C.M. (Orgs.). **O que quer e o que pode esta língua?** Brasil/Portugal: o ensino de língua portuguesa e de suas literaturas. Araraquara, SP: Cursos de Pós-Graduação em Letras, FCL-UNESP-Ar, 1997, p.127-145.

FREITAG B. et al. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1993.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J.-F.; MALO, A. e SIMARD, D. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Editora Unijuí, 1998.

GIL, A. C. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2012.

<http://pt.slideshare.net/susanafleite/a-muitas-facetas-magda-soares> Acesso em: 21 jul 2016.

<http://www.jesocarneiro.com.br/cidade/itaituba/as-melhores-escolas-no-enem-de-2016-em-santarem-oriximina-e-itaituba.html>.

IMENES, L. M. & LELLIS, M. **Avaliação do livro didático**: o caso da matemática. Pátio – Revista Pedagógica. Porto Alegre. ano 3. n 9. p. 46-8. maio/junho de 1999.

KOCH, I. V. & TRAVÁGLIA, Luís Carlos. **A coerência textual e Contexto. In repensando a Língua Portuguesa**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KUBO, O. M.; BOTOMÉ, S. P. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Interação em Psicologia**, v. 5, n. 1, 2005.

LEITE, Marli Quadros. Interação pela linguagem: o discurso do professor. In: ELIAS, V. M. (Org.)

LISBOA, Wandré Guilherme Campos de. **Os fio do Tapete: Educação por interfaces**. 1ª ed. Gráfica Alves, Belém-PA, 2004;

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia Científica**: a construção do conhecimento. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividade de retextualização. São Paulo:

MAZZIONI, S. **As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem**: concepções de alunos e professores de ciências contábeis. Chapecó, Unochapecó, 2006.

- MIRANDA, C. M. S; DOMINGUES, M. J. C. de S. Razões para escolha de uma IES: uma abordagem sobre o perfil socioeconômico de alunos interessados em cursar administração. **ENANGRAD**, v. 17, p. 67-70, 2006.
- MIRANDA, G. J.; NOVA, S. P. C. C.; CORNACHIONE JÚNIOR, E. B. Os segredos dos professores-referência no ensino de contabilidade. **Anais...** In: 11º Congresso USP de Controladoria e Contabilidade. São Paulo/SP. 2012.
- NÉRICE, I. G. **Didática geral dinâmica**. 10 ed., São Paulo: Atlas, 1987.
- NICOLA, J. de. Assessoria pedagógica. In: TERRA, E. & CAVALLETE, F. **Português para todos**: 5ª série. São Paulo: Scipione, 2004.
- NOGUEIRA, A. J. F. M.; BASTOS, F. C. Formação em Administração: O Gap de Competências Entre Alunos e Professores. **REGE - Revista de Gestão**, v. 19, n. 2, 2012.
- NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 27-42, 2001.
- OLIVEIRA, J. B. A. et al. **A política do livro didático**. São Paulo: Unicamp, 1984.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores-saberes da docência e identidade do professor. **Nuances: Estudos sobre Educação**, v. 3, n. 3, 1997.
- quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental.**
- RANGEL, E. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, A. P. & BEZERRA, M. A. (Orgs.). **O livro didático de português**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 13-20.
- SAVIANI, D. **Os saberes implicados na formação do educador**. Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Unesp, 1996.
- SILVA, E. T. da. **Críticidade e leitura**. Ensaios. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista brasileira de educação**, v. 13, n. 5, 2000.

- TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.
- TERRA, E. & CAVALLETE, F. **Português para todos**: 5ª série. São Paulo: Scipione, 2004.
- VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**. As quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Editora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2012.
- VALENTE, N. T. Z.; KUSNIK, L. F.; ABIB, D. B. Análise dos estilos de aprendizagem dos alunos e professores do curso de graduação em ciências contábeis de uma universidade pública do estado do Paraná com a aplicação do inventário de David Kolb. **Contabilidade Vista & Revista**, v. 18, n. 1, p. 51-74, 2007.
- VEIGA, I. P. A. **Técnicas de ensino**: novos tempos, novas configurações. Papirus Editora, 2006.
- ZELENY, M. **Multiple criteria decision making**. New York: McGraw-Hill, 1982.

APENDICE - A

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Temática: Produção Textual: Ensino Fundamental do Município de Oriximiná – Oeste do Pará/Brasil

Nome da Escola: _____

Professor (a): _____ Série: _____

Numero de alunos: _____ Idade: _____ Anos Sexo: Masculino ____ Feminino ____

1) Você propõe a seus alunos produção de textos?

a) Sim b) Não c) Às vezes

2) Você costuma planejar suas produções textuais?

a) por semana b) Por mês c) por bimestre

3) Quais as principais metodologias utilizadas para as produções textuais?

a) do livro didático b) planejamento c) ou não seguem nem o livro didático e nem tem planejamento

4) Você utiliza vários gêneros textuais?

a) narrativos (contos, fábulas, crônicas, romances)

b) argumentativos

5) A produção de textos que você utilizada na sala de aula tem contribuído para o processo de aquisição de leitura e escrita dos alunos?

a) Sim b) Não c) Apenas de alguns

6) A escola que você trabalha tem uma Biblioteca, que possa oferecer recursos para sua produção textual?

a) Sim b) Não

7) A escola tem algum projeto que fortaleça a produção de textos?

a) Sim b) Não

Obrigada pela colaboração!